



Ana Rita Leandro Vaz

Relatório de Estágio

O trabalho com as famílias

Práticas e conceções de participação na
educação de infância

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Junho de 2014

Candidata: Ana Rita Leandro Vaz nº 110139014

Presidente: Professora Doutora Ana Luísa Rebelo de Oliveira Pires

Arguente: Professora Doutora Ana Maria Dias Roque Lemos Boavida

Orientador: Professor Doutor Augusto Luís de Brito Henriques Pinheiro

Resumo

A família e a escola são dois contextos diferenciados, porém ambos favorecem o crescimento da criança e são os principais contextos onde esta se desenvolve. É na família que a criança começa a desenvolver as primeiras relações e interações, é criado um vínculo com os seus pais e são eles que educam a criança na primeira etapa da sua vida. A escola, por outro lado, é também um contexto onde a criança se desenvolve socialmente e estabelece novas aprendizagens.

Embora estes dois contextos sejam distintos, ambos contribuem para o desenvolvimento da criança. Desta forma, é crucial que exista uma relação construtiva entre a família e a escola, onde seja possível a troca de experiências, ideias, conflitos e até mesmo conselhos. A escola tem o dever de incluir a família nas propostas educativas, pois só assim estes dois contextos trabalham em conjunto para um mesmo objetivo: promover o bem-estar e o desenvolvimento da criança.

Para a realização deste relatório foi privilegiado a metodologia investigação-ação e pretende-se conhecer as concepções e práticas das educadoras em relação ao trabalho com as famílias e construir com estas, propostas de participação dos pais na escola. É realizado neste relatório uma abordagem da importância da interação dos profissionais de educação com as famílias; dos obstáculos que podem interferir nessa relação e das possíveis estratégias que a podem beneficiar.

Para a concretização deste trabalho foi necessário utilizar diferentes instrumentos de recolha de informação: a observação participante, a entrevista e a análise documental. Este relatório permite então abordar algumas práticas de participação das famílias nos contextos de estágio, envolvendo os diferentes instrumentos de recolha de informação.

Palavras-chave: participação, família, criança, escola

Abstract

Family and school are two different contexts, but both favor the growth of the child and are the main context in which it develops. It is in the family that the child begins to develop early relationships and interactions, it creates a bond with his parents and it's them who educate the child in the first stage of his life. The school, on the other hand, is also a context where the children develop socially and establishes new learnings.

Although these two contexts are different, they both contribute to the development of the child. Thus, it is crucial that exists a constructive relationship between the family and the school, where it is possible to exchange experiences, ideas, conflicts and even advices. The school has a duty to include the family in the educational proposals, because these two contexts work together for a common goal: to promote the welfare and development of children.

The realization of this report was privileged to action research methodology and aims to meet the conception and practices of educators in relation to working with families and build with these proposals for parental involvement in school. It is done in this report an approach to the importance of the interaction of education professionals with families; obstacles that may interfere with this relationship and the possible strategies that can benefit it.

The achievement of this work was necessary to use different tools to collect information: participant observation, interviews and documents analysis. This report allows the approach to some practices of families to participate in the internship contexts involving different instruments to collect information.

Keywords: participation, family, school, child, relationship

Agradecimentos

Agradeço ao meu orientador Augusto Pinheiro, pela paciência, pelas dicas e pelo apoio que me deu no decorrer do ano tornando possível a realização deste relatório de estágio. A preocupação e o carinho tornaram-se indispensáveis para o meu crescimento enquanto pessoa e futura profissional de educação. As secções de reflexão e análise, ao longo dos períodos de estágio, de episódios e situações educativas permitiram levantar questões, solicitar apoio específico, trocar experiências ilustrativas, dificuldades, êxitos e novas aquisições. O apoio de duas colegas de turma foi de igual forma importante dando-me a oportunidade de ter acesso a diversas situações e episódios vivenciados pelas mesmas, aprendendo assim a discernir sentidos pertinentes decorrentes das análises interpretativas que foram produzidas.

Agradeço igualmente a todos os dedicados profissionais de educação infantil, equipas de sala, em especial à educadora cooperante de jardim-de-infância que se mostrou inteiramente disponível para me ajudar neste percurso difícil pelo qual passei, pela sua amabilidade e gentileza. A toda a equipa pedagógica, e á comunidade educativa, familiares das crianças que partilharam comigo as suas ideias, perspectivas ou simples informações.

Um especial agradecimento a toda a minha família que sempre me apoiaram para chegar ao patamar onde me encontro hoje, sem eles nada seria possível e um ainda mais forte, quero deixar aqui expresso, ao meu namorado que sempre me desejou ver terminar este percurso académico e que sem ele nada disto teria sido possível.

Agradeço a todos vós, às crianças e pais!

“A vida prepara-se pela vida”
(FREINET,1967:36).

Índice

Resumo.....	3
Abstract	4
Agradecimentos.....	5
Introdução	1
Capítulo primeiro: Enquadramento Teórico	5
1 Evolução histórica da família.....	7
Delimitação do conceito	7
Breve perspectiva evolutiva	8
2 Funções da família	10
Funções reconhecidas pela constituição	10
A família como um meio afetivo	10
A família como meio social	11
A família como meio de aculturação.....	12
A família como um meio de transmissão de valores	13
As obrigações do estado e da família na educação da criança	15
3 A importância de trabalhar com as famílias	20
O papel do educador no envolvimento das famílias.....	25
Estratégias e resolução no trabalho com as famílias	31
Capítulo segundo: Metodologia do estudo	37
1 A investigação qualitativa em educação.....	39
2 Os contextos de estudo.....	41
2.1 Contexto de Creche	41
2.2 Contexto de jardim-de-infância	49
3 Técnicas e procedimentos para a recolha de dados	61
Observação participante	61
A Investigação qualitativa em educação.....	66
Organização e análise de dados	68
A realidade dos contextos.....	68
Capítulo terceiro: Apresentação e reflexão de dados	70
1 Trabalho e relação com as famílias	72
1.1 Análise de conteúdo da entrevista à educadora de creche.....	72
1.2 Análise de conteúdo da entrevista à educadora de jardim-de-infância.....	80
2 Da ação para a reflexão, da reflexão para a ação	86
Capítulo quarto: Considerações Finais	90
Referências Bibliográficas	100
Apêndices	107
Autobiografia.....	107
Anexos.....	107
Entrevistas	107
Entrevista.....	108
Introdução	108
Questões.....	108
Educadora de Creche	111
Educadora de Jardim-de-Infância.....	117

Introdução

O presente relatório foi realizado no âmbito do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Unidade Curricular de Estágio II e apresenta uma análise do ponto de vista retrospectivo focando essencialmente a temática – o trabalho com as famílias, fundamentando e descrevendo episódios que foram observados nos locais de estágio, nomeadamente na creche e no jardim-de-infância. São também incluídas algumas das perspetivas pessoais e discernimentos do que considero pertinente enquanto futura profissional de educação, tendo como finalidades o conhecimento, a descrição e análise das condições em que estes saberes são apresentados.

Estes saberes refletem as práticas em que estive envolvida nos respetivos contextos educativos.

Como refere Spodek (1993:56) “A prática educativa na educação de infância baseia-se também em considerações éticas. Alguém disse que educar uma outra pessoa é um acto essencialmente ético. Se a educação for eficaz, essa pessoa sofrerá de alguma forma uma mudança significativa”.

As razões que levaram à escolha desta temática foram tentar perceber de que forma podem ser criadas parcerias entre educadores e pais ao longo do tempo em que as crianças estão nas instituições. A relação que se estabelece entre ambos pode caracterizar-se pela confiança e respeito mútuos e podem incluir um constante dar e receber em conversas sobre o crescimento e o desenvolvimento das crianças em que tanto educadores como pais têm um interesse comum e promissor.

Os motivos para avançar com esta temática foram as dificuldades com que me deparei na creche pelo facto de as crianças ainda falarem pouco e com clareza e existir a necessidade dos educadores e pais não terem alternativa senão partilharem aquilo que conhecem sobre as crianças que estão ao seu cuidado.

“Uma vez que os pais são os principais educadores, o tempo necessário para estabelecerem confiança entre educador e pais traz benefícios a longo prazo para o bebé” (Post & Hohmann, 2011:26).

O educador é um elemento chave para o desenvolvimento da criança tanto na creche como no jardim-de-infância mas não se pode esquecer que o primeiro educador da criança são os pais. As relações entre a criança e o educador precisam de tempo para serem compreendidas e embora o educador seja conhecedor e especializado, não pode assumir que sabe mais que os pais antes de trabalhar na construção dessa relação.

A pertinência com esta temática é tentar perceber de que forma é que os educadores e pais podem criar parcerias de modo a recolherem, trocarem e interpretarem informações que lhes são transmitidas pelas crianças.

As crianças passam a maior parte dos seus dias na creche e o educador é o maior observador das suas ações e atitudes. Este tem a função de transmitir aos pais das crianças todas as informações e observações que regista e que se tornam mais pertinentes para o desenvolvimento da criança. Contudo, os pais também têm esse dever. Não só, o de trocarem informações, como também de participarem nas rotinas da sala, nos momentos de livre exploração, nas refeições e na higiene, porque têm esse direito.

A temática surgiu ao longo das primeiras semanas do primeiro contexto de estágio, onde foi possível criar contacto com os pais e aperceber-me que a educadora se disponibilizava para os receber. Contudo, esta temática foi-se tornando cada vez menos óbvia, quando numa reunião de pais percebi que estes não estavam assim tão interessados em compreender o trabalho que é desenvolvido na creche.

E nesse sentido, penso ser importante que exista uma parceria entre educadores e pais de modo a que ambos ganhem mais segurança com os seus esforços mútuos no sentido de facilitarem a transição entre a casa e o infantário.

O papel do educador é fundamental nesta parceria porque é ele que faz a gestão do tempo na sala e é ele que deve criar com os pais, um vínculo afetivo, tentando sempre interagir com eles, convidá-los para realizarem atividades na sala com os filhos, solicitar que reflitam sobre os assuntos que são colocados nos placares informativos.

Desta forma a criança “ao sentir o elo de ligação forte entre os pais e o educador, reflete o seu à vontade em relação a uns e outros no seu comportamento” (Post & Hohmann, 2011:329).

Desenvolver um envolvimento crescente entre os pais e a equipa de sala pode ser um benefício para a criança. Tanto pais e educadores podem aprender a compreender os temas e questões do desenvolvimento da criança “adoptando o ponto de vista do outro e a apreciarem o tempo e a energia que leva a desempenhar os papéis de cada um” (Post & Hohmann, 2011:352).

Quanto mais os pais estabelecerem verdadeiros elos de ligação com a equipa de sala poderão encontrar-se mais dispostos a oferecer o seu tempo, energia e recursos para darem assistência à sala, oferecendo por exemplo, brinquedos e ajudando na melhoria das condições físicas, por exemplo na compra de cds de música, jogos para as crianças, entre outros.

Penso ainda que quanto mais os pais estiverem dispostos a participar nos momentos das rotinas da sala, então também estarão mais dispostos a defenderem a instituição e as questões inerentes à primeira infância perante a comunidade.

Apesar desta participação dos pais poder ser benéfica pode também levantar algumas questões. Será que as crianças podem comportar-se de forma diferente na presença dos pais? Será que podem ficar mais queixosas, piegas, teimosas ou excitadas? As crianças irão querer partilhar os pais com as outras crianças?

O educador pode ter de enfrentar questões dos pais a que pode não conseguir responder ou exigências que pode não conseguir satisfazer.

Contudo, sei que seja qual for o encorajamento que os educadores dão aos pais para participarem nos momentos de rotina da sala, as relações que resultam destas experiências partilhadas fortalecem o laço tripartido que é estabelecido entre a criança, os pais e o educador.

Este relatório intensifica-se em torno da capacidade de agir de forma diferenciada no seio dos contextos educativos, o que permite ao educador uma constante reestruturação face ao trabalho que desenvolve.

Tendo em conta a temática deste relatório, as práticas que irão ser referidas focarão com especial atenção situações em que o papel do educador se torna fundamental no contacto com as famílias e no seu envolvimento.

“O educador será tanto mais respeitado quanto mais for capaz de se ajustar a uma sociedade plural e permitir que pais e crianças possam ter acesso às informações de que necessitam sobre o que de relevante acontece no jardim-de-infância” (Magalhães, 2007:105).

A questão de investigação ação deste relatório centra-se nas conceções das educadoras acerca do trabalho com as famílias e na forma como desenvolvem as suas práticas nesta área.

Além da observação participante realizada nos estágios, foram ainda realizadas entrevistas às duas educadoras cooperantes. No sentido de tentar compreender as suas perspetivas em relação à parceria família-escola. A intenção central deste relatório é, então, conhecer as conceções das educadoras em relação ao trabalho com as famílias e quais as práticas utilizadas para promover esta parceria. Desta forma, este trabalho insere-se numa abordagem qualitativa, pois procura interpretar situações do quotidiano.

Os instrumentos de recolha de informação utilizados neste relatório foram: a observação participante, a entrevista aberta e a análise documental. Ao entrecruzar as “vozes”

das educadoras, com os documentos e com a observação participante, irá ser possível analisar o grau de consistência entre as suas práticas e aquilo que defendem.

Capítulo primeiro: Enquadramento Teórico

“O envolvimento parental é uma temática por si só ambígua, (...)”
(Miranda, 1998:37).

Este capítulo está organizado em três secções. Irei dar início ao conceito de família, seguidamente farei uma breve abordagem sobre a evolução do conceito, passando pelas funções da família, pela importância de trabalhar com estas e qual o papel do educador neste trabalho. Termina focalizando as estratégias e possíveis resoluções para um trabalho com as famílias bem-sucedido.

1 Evolução histórica da família

Delimitação do conceito

“A família humana constitui o início e o elemento essencial da sociedade. Qualquer início tende para um fim da mesma natureza e qualquer elemento tende para a perfeição do conjunto de que se elemento é parte. É evidente que deve depender mesmo, que a paz na família, e que a ordem e a harmonia dos governantes e dos governados brotam directamente da ordem e da harmonia que nascem da direcção criativa e da resposta proporcionada no seio familiar” (Santo Agostinho, A cidade de Deus XIX, cap. VXI, citado por Miranda, 1998:11).

Um individuo não é uma família. E um grupo, pode, ou não, ser uma família. Uma família pode englobar um número de subgrupos. Dependendo do objetivo em vista, a lei pode definir a família com maior ou menor precisão ou conteúdo. Os médicos, o de família, o terapeuta familiar, o pediatra, têm o seu conceito de família, definindo de igual forma a família dos seus “doentes”. Os académicos podem definir a família segundo uma perspectiva teórica e empírica. Um indivíduo pode definir a sua própria família. Ou seja, existem muitas formas de entender a família. “De qualquer forma, a família quer seja matriarcal, patriarcal, fechada ou aberta (...), a família é o envolvimento natural das crias humanas” (Branco, 2000:15).

Segundo Miranda (1998:11) ao falarmos de família há, pelo menos, dois aspetos que poderemos considerar. “O primeiro é o que faz referência aos laços de sangue (e aí poderemos distinguir a família extensa, em que entra um amplo leque de parentescos – tios, primos, etc. -, da família conjugal, apenas formada pelos esposos, filhos e, em muitos casos, pelos avós). O segundo aspeto é o que faz referência ao lar, apelando-se à relação de coexistência debaixo do mesmo teto de grupos de seres humanos unidos entre si por uma relação de progenitor e descendente”. Mas a família não é apenas um grupo de pessoas ligadas entre si por esta especial razão.

A família é, também, o primeiro e o mais marcante espaço de realização, de desenvolvimento e de consolidação da personalidade humana, no qual o indivíduo se afirma como pessoa, o habitat natural de convivência solidária e desinteressada entre diferentes gerações, o veículo mais estável de transmissão e aprofundamento de princípios éticos, sociais, espirituais, cívicos e educacionais, o elo de ligação entre a consistência da tradição e as exigências da modernidade. “É, pode dizer-se, a mais eficaz instituição de garantia de coesão do tecido social, constituindo o verdadeiro fundamento da sociedade e o seu alicerce espiritual” (Miranda, 1998:11).

E, é certo que a família é a primeira e essencial sociedade, comportando um núcleo central de valores intemporais e estáveis, também é verdade que não está isolada ou imune às profundas transformações que por todo o lado se vão verificando e que vêm exercendo a sua influência na evolução e características da instituição familiar, implicando adaptações e ajustamentos. “Transformações, umas, resultantes de mutações sociais e da própria evolução geométrica no plano das tecnologias e, outras, da relativização ou secundarização dos planos cívico utilitarista ou consumista” (Miranda, 1998:11).

Breve perspectiva evolutiva

Da remota antiguidade até ao século VXI, a família está ligada à lógica da reprodução social, com baixos níveis de afetos. A família desempenhava a função de assegurar a transmissão da vida, dos bens e do nome, desconhecendo o conceito de educação e não tendo grande influência na sensibilidade. Segundo Branco (2000:16) os estudos sociológicos sobre a família levam-no a admitir que “em todas as épocas a organização familiar visou a proteção da criança e que todas as formas de casamentos tiveram como objectivo (ou como resultado) a limitação da natalidade, a consciencialização pelos pais da sua responsabilidade social no criar e no educar os filhos. (...) A família tem existido no curso da história sob diversas formas e tem evoluído”.

No início dos tempos modernos, e particularmente ao longo dos séculos XVI e XVII, começaram a surgir preocupações educativas, que começaram a surgir preocupações educativas, que animaram um certo número de homens da igreja, da lei e de estudiosos, cada vez mais numerosos e influentes, ligados aos ideais da reforma religiosa.

Esta (nova) preocupação com a educação instalou-se a pouco e pouco no coração da sociedade e transformá-la-ia profundamente. A família deixava de ser apenas uma instituição

de direito privado que assegurava a transmissão dos bens e do nome, para assumir também uma função moral e espiritual, no sentido que lhe cabia formar os corpos e as almas.

Os pais deixaram de se contentar em trazer simplesmente os filhos ao mundo, mas passaram a querer dar-lhes também a preparação necessária para a vida. E foi à escola que atribuíram a função de garantir essa preparação, assim substituindo a aprendizagem tradicional.

O desenvolvimento extraordinário da escola no século VXII foi uma consequência desta nova preocupação dos pais com a educação dos filhos. “A família e a escola, juntas, arrancaram a criança à sociedade dos adultos” (Relvas, 1996:15).

Foi, contudo, com a industrialização que se verificaram as grandes alterações na instituição familiar, surgindo esta, muitas vezes, como o primeiro local de reação dinâmica ao processo desencadeado pela revolução industrial.

Foi no seio da família que se procuraram mutações e estratégias de sobrevivência que fatalmente levaram a marcadas alterações da vida familiar.

Mesmo em pleno século XIX, toda a mão-de-obra era utilizada no trabalho, não existindo divisão nítida de tarefas entre o homem e a mulher, como se verifica no trabalho agrícola. “A família procurou adaptar-se a este novo enquadramento económico-social, elevando o número de braços disponíveis. O trabalho infantil adquiriu grande importância, os papéis tradicionais de homem foram postos em questão e rompeu-se a relação vertical entre gerações” (Relvas, 1996:16).

Ao nível da vida familiar, o capitalismo veio acentuar a diversidade existente entre os diversos tipos de família.

No princípio do século XX, surgiram, mais claramente, estratégias de contraceção e a criança, agora mais cuidada e sem muitos irmãos, passou a ser objeto de um maior investimento afetivo.

O fim da Primeira Grande Guerra veio mostrar uma Europa virada para o interior do lar, em que a proximidade e o culto do amor surgiram em primeiro plano.

“O lar cria-se com o equilíbrio necessário entre afecto e autoridade, solidariedade e rivalidade. A saúde moral e psicológica de uma família depende, em grande parte, da capacidade que os membros adquiriram de autêntica comunicação, de efectiva colaboração e de sentida intimidade” (Flores, 1994:50).

A perda relativa do peso da família na educação dos filhos exige, em contrapartida um novo equilíbrio entre o tempo para o trabalho e a disponibilidade para os filhos, com ganhos reais no comprometimento e participação dos pais no desenvolvimento da tarefa educativa.

“Apesar de tudo, a família continua a ser a primeira e decisiva instituição de sociabilização da criança...” (Ariès, 1988:43).

2 Funções da família

Funções reconhecidas pela constituição

A sociedade é um grupo intermédio entre o indivíduo e o Estado onde se encontra um conjunto de tarefas socialmente relevantes, repercutíveis em toda a extensão da coletividade. Esse papel, que consubstancia também a ideia de figura social, manifesta-se preponderantemente no domínio ativo que cabe à família e que se traduz nas suas funções.

A primeira tarefa que constitucionalmente se atribui á família, no âmbito da maternidade e da paternidade, é a da criação e educação dos filhos. Incumbe-lhe, não tanto a vertente educacional do ensino, mas a vertente educacional da formação cultural e psicossociológica dos filhos.

A constituição incumbe á família, também, “uma função de apoio à terceira idade. À sociedade familiar cumpre, acrescidamente, uma função constitucional de controlo da natalidade na mãe. É esta profunda dependência afetiva paralela à dependência total da criança, que se tornará um carácter único ao meio familiar” (Constituição da Republica, 1997).

A família como um meio afetivo

A estreita dependência que existe entre os membros da família, baseando-se, principalmente, num jogo de inter-relações ativas, torna o meio familiar particularmente apto para responder às necessidades primitivas da criança “e para lhe favorecer a primeira elaboração de si e do mundo que nela se implantou, segundo um modo essencialmente afectivo” (Flores, 1994:32).

Estudos efetuados revelam que a privação afetiva é tão perigosa para o latente como a privação alimentar. A família, que é considerada, antes de mais, como um meio afetivo, goza da predisposição de melhor responder ao novo ser e de lhe oferecer a melhor ressonância.

É, portanto, neste meio que a criança, muito antes de ser capaz de estabelecer semelhante distinção, “aprender a ser amada e a amar” (Osterrith, 1975:26). Aqui os seus impulsos

primitivos encontrarão os benefícios de que carecem, “suportarão as inevitáveis frustrações, que serão suavizadas pelo afeto” (Flores, 1994:33) e variarão através do jogo das acomodações e renúncias de toda a ordem. É um quadro que a criança poderá investir todos os recursos emocionais e aprender, gradualmente, a controlá-los, experimentando toda a gama de sentimentos.

Sendo a família um meio afetivo, constitui, também, “uma verdadeira escola de sentimentos” (Osterrith, 1975:27).

A família como meio social

Tais formação e informação sentimentais elaboram-se consoante as relações vividas pela criança, que assiste às interações como “espetadores”, mais ou menos interessada.

Sendo a família o único meio capaz de oferecer uma grandiosa diversidade de relações, ela inclui grandes e pequenos, fortes e fracos, novos e velhos, pais e filhos, seres masculinos e femininos, todos ligados entre si, pelos vínculos da vida comum e da afeição. É neste contexto que Gameiro, citado por Relvas (1996:11) escreve: “a família é uma rede complexa de relações e emoções que não são possíveis de ser pensadas com os instrumentos criados para o estudo dos indivíduos isolados...a simples descrição de uma família não serve para transmitir a riqueza e complexidade relacional desta estrutura”.

De uma só vez, a criança encontra-se mergulhada numa atmosfera deveras representativa da sociedade, contendo-se aí a compenetração das gerações, coabitando no passado e no futuro, e a solidariedade profunda que une os membros, para além de todas as discórdias e ligações.

“Perante uma riqueza e uma variedade como estas, teremos de reconhecer a função profundamente socializadora da família, sendo prodigiosas as oportunidades e as necessidades da adaptação sócio-afectiva que impõem à criança” (Miranda, 1998:14).

À família deve-se, portanto, a participação da criança numa vida intensa e variada, mesmo que ela não tenha consciência disso.

A vida social da criança define-se ainda antes de os limites que a separam dos outros estejam completamente esboçados. “É na diversidade oferecida pelo meio familiar que o indivíduo conseguirá definir-se com precisão” (Miranda, 1998:14).

É pela referência aos outros que ele acaba por se encontrar. É através do jogo de comparações, das limitações, das rivalidades, das satisfações e decepções, que o indivíduo estabelece o seu próprio regulamento e procura mante-lo num mundo habitado por outros.

“É ao adaptar-se a todas estas provas diferenciadas que a criança define o papel individual que ela representa relativamente aos outros e lhe atribui uma significação” (Miranda, 1998:15).

O grupo familiar desempenha, portanto, um papel importante para o indivíduo na aquisição da sua coerência. “ (...) É a família que, basicamente, educa a criança e que está na origem da cultura (sendo a cultura o sistema de relações que liga as pessoas numa comunidade) e da defesa dum património de obras técnicas e artísticas, de linguagem e de língua” (Branco, 2000:15).

Em consequência da vida em comunidade, a criança descobre os comportamentos sociais mais importantes, como sejam os de defesa dos seus direitos e os de respeito pelos outros.

“Um jogo contínuo e variado de acções e reacções recíprocas desenrola-se no seio da família, assegurando, simultaneamente, a socialização da criança e a sua individualização” (Osterrieth, 1975:18).

A família como meio de aculturação

Logo após o nascimento da criança, os pais encarregam-se dela, dispensam-lhe cuidados, aos quais ela reage e se adapta.

“Estes pais adquiriram certas fórmulas habituais de sentir, de pensar e de agir” (Miranda, 1998:13).

Através da sua maneira de tratar da criança, de alimentá-la, dar-lhe banho, protegê-la, falar-lhe, satisfazê-la ou infligir-lhe certas privações, ensinam-na da maneira mais elementar, a tornar-se um ser humano como eles.

Vivendo na presença dela e associando-a à sua vida, os que rodeiam a criança mostram-lhe como se vive, revelando-lhe o comportamento deles.

Como é passível de se observar, esse comportamento está impregnado de influências culturais múltiplas, de opiniões, de ideias preconcebidas, de crenças e de costumes. “A criança é assim enquadrada numa cultura, iniciando-se a sua aculturação a partir do primeiro dia” (Flores, 1994:32).

“A criança não passa de um candidato à humanidade, a qual não lhe será garantida unicamente pelas suas qualidades biológicas: ela nasce selvagem, polimorfa, polivalente e indeterminada” (Flores, 1994:33).

Sem cultura não se pode saber o que virá a ser. Ao inclui-la num conjunto cultural, a família propõe e impõe-lhe as vias de atualização da sua natureza humana.

Assim, ela tornar-se-á humana “conforme” a cultura que o meio familiar lhe apresentar.

A família introduz também a criança num mundo material, no mundo dos objetos e respetivo manuseamento, e ainda no das atividades humanas correntes. “Ao associar, continuamente, a criança à vida quotidiana, a família inicia-a em inúmeras atividades e rotinas fundamentais, leva-a a descobrir variadíssimas noções e fá-lo da maneira mais concreta e directa” (Miranda, 1998:14).

A família como um meio de transmissão de valores

A sociedade atual é caracterizada por se encontrar emersa em permanentes e sucessivas crises: guerras, violência, ódio, intolerância, desorganização.

Nestes casos, a educação “é o pilar fundamental para a construção de um novo paradigma civilizacional” (Miranda, 1998:15).

Não se trata de uma educação que se reduz à simples transmissão de conhecimentos, mas antes, “de uma educação que se preocupa com o conteúdo ético, com a formação da consciência humana, ou seja, de uma educação para os valores” (Miranda, 1998:15).

Parson (1956:15) contrariando a tese de a família ter sido despojada das suas funções típicas, tomou antes conta de outras, novas e mais especializadas. Tal como a sociedade se tornou mais complexa e as suas instituições mais especializadas, o mesmo aconteceu à família e às suas funções.

Segundo Bruner (1983:50) a criança, quando nasce, nasce imatura a todos os níveis e num mundo onde existe uma determinada cultura pré-estabelecida. Os adultos aculturados são tutores dos filhos na “passagem” dessa cultura. O desenvolvimento da criança vai depender da forma como os adultos a vão integrando nessa cultura.

“O ser humano é um produto de grupo e, portanto, desenvolve-se como um membro do grupo, absorvendo muitos aspetos vitais do grupo envolvente – a família” (Miranda, 1998:14).

A vida familiar participa na vida imediata e todas as incidências materiais, económicas e sociais lhe são pesadas.

Por outro lado, a vida da criança, por pouca idade que tenha, jamais se poderá considerar uma pseudovida. A vida não se torna “real” só quando se atinge uma determinada idade. Pelo contrário, começa no primeiro dia e, tal como para o adulto, é para a criança

explicação e permuta com o mundo ambiente. Pelo que a vida da criança é real, completa e difícil logo desde o nascimento.

A família, além de atenuar as pressões imperiosas e cegas que o mundo ambiente exerce sobre a criança, amplia os seus meios, conferindo-lhes uma eficácia que não tinham por si próprios.

“A família consente à criança a explicação com o mundo real, permitindo-lhe verdadeiramente, fazer a aprendizagem da vida ao vivo e segundo o ritmo do seu próprio crescimento” (Flores, 1994:36).

A instituição familiar é um meio por excelência onde, não obstante as insuficiências relativas ao mundo físico e social que a cerca, a criança pode viver e iniciar-se para a vida. E segundo Miranda (1998:17) “nenhuma outra instituição é tão atenta a todas as necessidades e possibilidades da criança e, ao mesmo tempo, tão integralmente cuidadosa da sua proteção e do seu desenvolvimento, dado que nenhuma outra inclui indivíduos tão estreitamente ligados a ela, como são o pai e a mãe”.

A família é a instituição privilegiada desta educação, pois é nela que se desenvolve o processo fundamental da transmissão de valores essenciais à cultura ocidental: a liberdade, a igualdade, o respeito e a tolerância. Assim, em cada família, segundo (Osterrieth, 1975:44) “existe uma infinidade de valores de geração em geração, sendo este testemunho, passado e partilhado num envolvimento de afecto e de identidade, que se desenvolve e que sobrevive um sentido de poder e de orgulho que reforça o carácter e inspira o comportamento”.

Cada vez mais a família assume-se como elemento estruturante, porque é o espaço natural de realização e de desenvolvimento da pessoa humana, o primeiro local de experiência de vida relacional, afetiva e de transmissão de valores ético-morais, sociais e culturais. É o lugar e a forma por excelência de transmitir e de recriar valores como o da entreajuda entre nações, do respeito pelos outros, da verdade e da segurança, da liberdade e da igualdade, de Pátria e Nação.

É nesta dimensão de diálogo e de interdesenvolvimento dos seus membros que a família “assume como a mais pequena célula de democracia no coração da sociedade” (Carneiro, 1994).

Apesar das profundas transformações ocorridas na família, quer quanto à sua natureza e composição social, quer quanto às suas funções e papéis sociais, a chamada crise da família, longe de a debilitar, reforçou-a como instituição social, ao redefinir a sua importância e o seu espaço social. A família de hoje não é a família das sociedades tradicionais, mas nem por isso

ela entrou em decadência ou desapareceu. Mesmo que se sustente que não é mais a célula base da sociedade, nem por isso ela deixou de ser uma instituição vital para assegurar a reprodução da própria sociedade, quer em termos de socialização, quer em termos de organização social.

Minimizar a importância social da família, sob o pretexto de que a sua concepção ideológica debilitou-se, é distorcer a própria realidade social com que hoje nos confrontamos.

A família assume-se cada vez mais como espaço basilar de transmissão dos valores essenciais à cultura ocidental.

Como realidade primeira dos cidadãos, a família é, por isso, espaço vital e forma primeira de transmissão dos valores que nos são essenciais. “É nela que melhor se podem conciliar a linguagem da razão com a do coração, os deveres sociais com a afirmação individual, a justiça com a solidariedade” (Flores, 1994:35).

Por isso o progresso da humanidade passará sempre pela família. Ela é e será, indelevelmente, um tema de futuro, de progresso e de esperança.

“A família como centro irradiador de valores é uma realidade de ontem, de hoje e de sempre. Uma realidade que residirá à erosão do tempo, ao desgaste das conjunturas, à influência efémera das modas e das circunstâncias” (Miranda, 1998:15).

As obrigações do estado e da família na educação da criança

Ao longo dos anos observou-se fortes mudanças no mundo social e surgiu a necessidade em compreender a criança consoante os novos interesses da sociedade. Assim, a nova concepção de criança como indivíduo de direitos gerou obrigações públicas por parte da família e do Estado.

Um dos principais avanços para a conquista dos direitos das crianças surgiu com a Declaração Universal dos Direitos das Crianças, decretada pela ONU a 20 de Novembro de 1959. Esta declaração defende e integra as crianças na sociedade e está organizada em dez princípios. São apresentados em seguida os princípios que englobam a temática da família.

“Toda a criança tem direitos”:

(...) Princípio VI - Direito ao amor e à compreensão por parte dos pais e sociedade.

(...) Princípio VII - Direito à educação gratuita e ao lazer infantil.

O Princípio VI da Declaração de 1959 mostra-nos que qualquer criança deve dispor de condições para ter um bom desenvolvimento, o qual deverá acontecer num clima de carinho e de compreensão. Neste princípio são também colocados os deveres dos pais e da sociedade para com a criança. Assim, são apresentados dois direitos:

1. A criança tem direito ao amor e compreensão;
2. A criança tem o direito à responsabilidade e proteção dos pais e, quando necessário, da sociedade.

Surge também aqui uma hierarquia de responsabilidades, pois primeiro colocam-se os pais como responsáveis pela criança e, só depois, a sociedade. Desta forma, é a sociedade que, na ausência dos pais deve proteger e educar as crianças.

O Princípio VII mostra que a criança tem o direito de receber educação. Este além de mostrar também a responsabilidade dos pais em oferecer educação às crianças destaca a importância da atividade lúdica. Desta forma, reconhece-se a vertente educativa como um meio essencial para o desenvolvimento da personalidade da criança.

Em Portugal, foi com a Revolução do 25 de Abril de 1974 que as propostas educativas que antes eram inadequadas, se tornaram mais consistentes. A Escola passou a inserir-se na comunidade e foi criado um sistema público da Educação Pré-escolar, através “(...) da Lei nº 5/77 de 1 de Fevereiro que inaugura um novo ciclo na Educação Pré-escolar que procurou dar (...) igualdade em educação e ao direito das crianças usufruírem de uma educação gratuita” (Vilarinho, 2000).

Foi nesta época que se institui as regras de funcionamento dos jardins-de-Infância, com o objetivo de apoiar as famílias e de construir alicerces para o desenvolvimento das crianças.

Foi também com a aprovação da Lei do Sistema Educativo que a Educação Pré-escolar passa a fazer parte desse sistema.

Na Educação Pré-escolar predomina a construção de um currículo apropriado, de acordo com as Orientações Curriculares, que foram publicadas pelo Departamento de Educação Básica do Ministério de Educação. Estas orientações “constituem um conjunto

de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática” (Ministério de Educação, 1997:13).

Na Educação Pré-escolar existem objetivos fundamentais a serem cumpridos em relação ao trabalho com as famílias. Assim, segundo o Diário da República nº542/1984, os jardins-de-infância devem “colaborar com a família na proteção à saúde e educação dos filhos”. Pode-se observar que é apresentada a importância da parceria da família e do Estado no cuidado, atendimento e apoio às crianças.

A educação das crianças deixou então de ser apenas um dever da família, passando também a ser um dever do Estado que, em conjunto, devem contribuir para o desenvolvimento das crianças. Como menciona Barbosa (2006:120) “é nesta instituição que a criança se confronta com os verdadeiros outros, e não apenas com os outros do “nós” familiar”. É na escola que as crianças convivem com pessoas diferentes das suas famílias, pessoas com quem também podem partilhar saberes e experiências de forma a ganhar novos conhecimentos. A escola, e especificamente a creche e jardim-de-infância, têm como objetivo proporcionar o bem-estar e o desenvolvimento das crianças num clima de segurança, durante a ausência da família, através de um atendimento individualizado.

As instituições educativas, tal como a família, passam a desempenhar também um papel fundamental na promoção do desenvolvimento das crianças. Os profissionais de educação têm também como função ajudar as crianças a compreender o mundo social. Neste sentido, é importante que a escola compreenda de que forma contribui para a socialização, tendo em conta as diferentes características das crianças. O educador deve também valorizar as experiências e os conhecimentos que as crianças adquirem com os seus familiares.

“A escola deve apoiar-se nas experiências vividas pela criança no seio da família e crescer gradualmente para fora da vida familiar; deve partir das atividades que a criança vivência em casa e continuá-las (...) É tarefa da escola aprofundar e alargar os valores da criança, previamente desenvolvidos no contexto da família” (Hohmann & Weikart, 2009:99).

“O conhecimento da criança e a sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades” (OCEPE, 1997:25).

Os profissionais de educação devem colaborar com a família numa partilha de cuidados e de responsabilidades em todo o processo educativo das crianças. O Decreto-Lei nº24/2001 de 30 de Agosto, define o perfil específico de desempenho profissional do

educador de infância. Dentro deste perfil e no âmbito da parceria família-escola é referido que o educador de infância deve “envolver as famílias e a comunidade dos projetos a desenvolver”. Desta forma, verifica-se que se valoriza cada vez mais a parceria da escola com a família das crianças.

Foi com a entrada em vigor da Lei de Bases do Sistema Educativo/Lei nº46/86, de 14 de Outubro, que se deu início ao protagonismo das famílias na vida escolar. Nesta lei, no artigo 7 e alínea h), é referido que os contextos escolares devem ser articulados com os meios familiares, sendo necessário criar “atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante”. As famílias passam também a ter um papel mais ativo no que respeita à avaliação dos seus filhos pois a escola deve “apreciar e decidir sobre reclamações de encarregados de educação relativas ao processo de avaliação dos seus educandos” (Decreto-Lei nº43/89, de 3 de Fevereiro, art.10, alínea d).

Também as Orientações Curriculares (1997:27) mencionam que “o conhecimento que o educador adquire da criança e do modo como esta evolui é enriquecido pela partilha com outros adultos, nomeadamente (...) os pais”. Desta forma, a relação com as famílias deve ser privilegiada. Existe nestas OCEPE (1997:42-46) um tópico sobre a relação com os pais e outros parceiros educativos. Aqui é referenciada a necessidade de se realizar comunicação com as famílias das crianças, pois estes têm o “direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos” (OCEPE, 1997:43). Desta forma, para que as famílias possam dar o seu contributo no contexto escolar, a elaboração do projeto educativo da instituição deve envolver essas famílias. Assim, o “projeto constrói-se através de um processo de negociação em que se articulam diferentes perspetivas e interesses, de forma a chegar a um compromisso aceite por todos” (OCEPE, 1997:44).

Também as Orientações Curriculares (1997) mostram que a execução do pedagógico do educador deve ter a participação das famílias das crianças. Este projeto diz respeito ao grupo de crianças e às intenções educativas do educador, bem como a forma como pensa desenvolver e proporcionar as aprendizagens curriculares do grupo. Para que as famílias participem na realização deste projeto, o educador deve realizar uma troca de ideias para melhor conhecer as expetativas de cada família. Essa partilha de ideias deve ser realizada com as famílias “através de trocas informais e de reuniões” (OCEPE, 1997:45). As reuniões “são ocasiões de conhecer as suas expetativas educativas, de os esclarecer sobre o processo educativo a desenvolver com o grupo e de ouvir as suas sugestões” (OCEPE,

1997:45). Assim, a participação das famílias nos projetos educativos faz com que estas tenham uma melhor compreensão do trabalho realizado na educação pré-escolar.

A intervenção pedagógica do educador de infância alia um conjunto de saberes e aquisição de competências essenciais para que este saiba refletir e adaptar a sua prática aos diferentes contextos e, nomeadamente aos grupos que gere. Neste sentido as diversas didáticas constituem-se como alicerces para que o educador como profissional de educação seja um auxiliar presente no desenvolvimento da criança.

O trabalho com crianças em opinião pessoal é dos mais enriquecedores contudo também dos mais complexos que podem existir. As crianças mostram as suas capacidades e a maturidade que lhes está associada é bastante notória. À medida que o tempo passa são acompanhadas por educadores e professores para que lhes seja proporcionada e assegurada uma formação a nível escolar e social que a longo prazo se traduzirá na autonomia individual e no estreitamento de relações para que possam viver em sociedade e aplicar os seus deveres e direitos.

A criança aprende desde que nasce e a construção dos seus saberes vai sendo organizada ao longo das várias etapas da vida.

O educador deve ser uma pessoa ativa no processo de crescimento e desenvolvimento da criança nos diferentes contextos. Devendo igualmente, ser um proporcionador de aprendizagens ativas, respeitando o ritmo e o desenvolvimento da criança.

Os educadores são um todo e o reconhecimento do seu estatuto como agentes de mudança, tem um papel determinante a desempenhar na construção de uma Sociedade Renovada, que depende da qualidade da sua intervenção.

O papel do educador prende-se com a compreensão das diferentes faixas etárias das crianças, atuando de forma a permitir-lhes variadas experiências e explorações de diversos objetos e matérias que se encontrem no meio envolvente. Segundo o artigo “O Educador a Pessoa/o Profissional”, (Silva, 2003:3) “o mais importante no ato de educar é proporcionar às crianças experiências boas no dia-a-dia, é levá-las a refletir sobre essas mesmas experiências”.

O educador pode orientar a sua prática através de vários documentos orientadores como as “Orientações curriculares para o pré-escolar”, “Metas de aprendizagem para a educação pré-escolar”, entre outros. Desta forma o educador adquire instrumentos para desenvolver as suas práticas pedagógicas e ainda as suas competências de uma forma segura e confiante, tendo sempre enraizadas intencionalidades educativas e objetivos

adequados. E como refere Isabel Correia, “não é o educando que foi feito para o educador, mas o educador que foi feito para o educando” (Correia, 48:26).

Tendo ainda em conta as OCEPE (1997:31) “O contexto institucional de Educação pré-escolar deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem” e como tal, o educador tem a dupla função de apoiar as experiências ao mesmo tempo que orienta a ação. Deste modo, nada na sua organização pode ser deixado ao acaso.

3 A importância de trabalhar com as famílias

A necessidade de comunicação com os pais ou encarregados de educação tem características muito próprias na educação pré-escolar, tendo em conta as idades das crianças e segundo as OCEPE (1997:43) “a existência de dificuldades por parte da sociedade em compreender as finalidades, funções e benefícios educativos da educação pré-escolar”.

“A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (OCEPE, 1997:43).

As relações com os pais podem revestir várias formas e níveis, o que importa é saber distinguir a relação que se estabelece com cada família. Isto decorre pelo facto da educação pré-escolar e a família de cada criança serem dois contextos que contribuem para a educação da mesma criança, que por seu lado implica coletiva e positivamente os pais.

A relação com cada família, resulta dos pais e adultos competentes de cada instituição, serem segundo as OCEPE (1997:43) “co-educadores da mesma criança”, centrando-se em cada criança, trocando e partilhando informações sobre o que lhe diz respeito, como está na instituição, qual o seu progresso, os trabalhos que realiza, entre outros. Porque os pais são os principais responsáveis pela educação das crianças e têm por isso o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos. Este é segundo as OCEPE (1997:43) “o sentido da participação dos pais no projecto educativo do estabelecimento que constitui a proposta global como se organiza para dar resposta à educação das crianças, às necessidades dos pais e características da comunidade”. Sendo que o projeto educativo deverá conter valores e intenções educativas, estratégias e meios de realização.

Lamentavelmente nenhum dos locais de estágio onde estive, elaborou o projeto educativo com o envolvimento e colaboração dos pais e encarregados de educação das crianças. Cada projeto deveria construir-se através, segundo as OCEPE (1997:44) “de um processo de negociação em que se articulam diferentes perspectivas e interesses, de forma a chegar a um compromisso aceite por todos”.

Os pais e outros membros da comunidade podem também participar no projeto educativo do educador. A comunicação com os pais através das trocas informais e de reuniões são ocasiões de conhecer as suas expectativas educativas, de os esclarecer sobre o processo educativo a desenvolver com o grupo e de ouvir as suas sugestões. Os pais poderão eventualmente, participar em situações educativas planeadas pelo educador para o grupo, contando histórias, falar sobre a sua profissão, colaborar em visitas de estudos ou simples passeios. No jardim-de-infância onde realizei o meu segundo estágio, a educadora cooperante tentava sempre que podia pedir que algum dos pais das crianças colaborassem num espaço de tempo durante o dia para ir à sala falar um pouco sobre a sua profissão, como complemento de algum trabalho, ajudar numa visita de estudo, entre outras. Penso que desta forma a colaboração dos pais na rotina diária da criança, é uma forma de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem.

O educador, ao dar conhecimento aos pais e a outros membros do processo e produtos realizados pelas crianças a partir das suas contribuições, favorece um clima de comunicação, de troca e procura de saberes entre crianças e adultos.

A colaboração com cada família na educação da criança, segundo as OCEPE (1997:45) “são meios de esclarecimento e de compreensão do trabalho educativo que se realiza na educação pré-escolar”.

A meu ver, todas estas formas de comunicação e de participação podem desempenhar um papel positivo no desenvolvimento e educação dos adultos, com efeitos na educação das crianças. Alguns destes efeitos podem manifestar-se a curto prazo mas certamente serão mais rentabilizados a médio e longo prazo.

“O objectivo central de um contexto de educação infantil é a construção de relações fortes e facilitadoras entre o educador e a criança, entre o educador e os pais, e entre os próprios educadores; só assim estas relações podem apoiar a relação vital entre pais e filhos” (Post & Hohmann, 2011:300).

É necessário que cada educadora trabalhe em parceria com os pais, apesar de ser um trabalho que tem de ser desenvolvido ao longo do tempo, com esforço e cooperação, para que todos possam beneficiar deste trabalho, principalmente as crianças.

Através da cooperação que existe entre a educadora e os pais, podem recolher, trocar e interpretar informações sobre as ações, preferências e sentimentos da criança.

“Ao prestarem uma atenção redobrada ao cuidado e que uns e outros dizem e ao participarem em actividades conjuntas, educadores e pais utilizam uma abordagem de trabalho em equipa para criarem um ambiente apoiante para as suas crianças” (Post & Hohmann, 2011:327).

A educadora cooperante do jardim-de-infância sentia que quando conversava com os pais estava a criar ligações facilitadoras para que ambos conseguissem ganhar segurança nos seus esforços no sentido de auxiliarem a transição entre casa e o colégio. Tanto a educadora como os pais aprendiam uns com os outros, o que funcionava e o que não funcionava, o que podia ser melhorado e aspetos onde se tinha que investir mais, relativamente às aprendizagens das crianças. “ (...) a criança quando sente um elo de ligação entre os pais e a educadora, reflete o seu à vontade e a sua segurança no seu comportamento” (Post & Hohmann, 2011:329).

A educadora acreditava que era imprescindível praticar uma comunicação aberta com os pais, tentando demonstrar sempre, a sua preocupação perante a criança, demonstrando o seu carinho verdadeiro pela criança e acima de tudo tentar resolver problemas ou eventuais conflitos de forma apaziguadora, pensando sempre no bem-estar da criança.

Aos pais, a educadora, ou a auxiliar tentavam sempre demonstrar que os seus filhos iriam ficar bem na sala, num ambiente seguro e de confiança. Durante as trocas de informações entre pais e educadora, esta fazia um esforço para estar sempre em sintonia, de modo a que as suas emoções, a postura corporal, expressão facial e tom de voz coincidissem com aquilo que estava a transmitir aos pais, porque aquilo que observei da educadora, a sua postura e a sua expressão coincidiam de facto com as informações que partilhava com os pais.

É importante referir que a educadora concebia sempre um diálogo com os pais, fosse no acolhimento ou na hora do regresso à família.

“A comunicação aberta proporciona um conjunto de regras de base que orienta as conversas sobre uma serie de temas de cuidados e de primeiras aprendizagens que pais e educadores enfrentam em conjunto” (Post & Hohmann, 2011:332).

Na hora de regresso à família era a auxiliar que recebia os pais, uma vez que o horário letivo da educadora terminava, e era a auxiliar que nesta hora do dia transmitia as informações pertinentes aos pais, sobre cada criança. No entanto no dia seguinte é sempre

transmitido à educadora, através de uma das auxiliares, algum recado ou informação dada por parte dos pais.

Foram alguns os momentos como estes que tive a oportunidade de presenciar e que me levam a crer que os diálogos estabelecidos entre educadora e pais são de aprendizagem mútua.

Em contrapartida na creche fui levada a crer que a educadora não tentava aprender com os pais, mostrando-lhes pelo contrário, que os seus ensinamentos é que estavam corretos, partilhava informações, contudo tentando sempre, “quase” que impor como agir em determinada situação, corrigindo atos dos pais em relação aos filhos. Pude conjecturar o esforço mínimo que ambas as partes tentavam manter, criando aproximação de afinidade e cumplicidade fracas, porque não estavam ambos a aprender com a criança e eu acredito que é ela que nos transmite os ensinamentos em que o educador também ele devia acreditar. Na minha opinião é pela criança que o educador se deve levantar todos os dias e é com ela que também aprende, por isso criar um diálogo informal com os pais e tentar criar esta aproximação transmitirão à criança um sentimento de segurança que é crucial.

“Como comunicadores abertos, os educadores evitam “racionalizar” com os pais, isto é, ostentar a sua perícia sobre o desenvolvimento da criança à custa da auto-confiança dos pais. Independentemente de quanto sabem sobre bebés e crianças, os educadores possuem um sentimento de humildade sobre o seu papel. Compreendem que o apoio aos pais no seu complexo papel a longo prazo é mais eficaz do que estar a “ensinar” ou “corrigir”. Tomam consciência de que os pais sabem mais sobre o seu filho do que qualquer outra pessoa. Mais importante, sabem que as suas interações diárias com uma criança terminam após 2 ou 3 anos, enquanto que o elo de ligação pais-filhos é para a vida” (Post & Hohmann, 2011:333).

É de salientar que a educadora tinha no seu horário, um dia na semana para atendimento aos pais, caso os pais sentissem a necessidade de conversar sobre os seus filhos em particular, ou a educadora sentisse que tinha de conversar com os pais acerca de uma situação significativa referente à criança.

Durante o segundo momento de estágio, não tive a oportunidade de presenciar nenhuma reunião de pais, uma vez que me encontrava com sérios problemas de saúde. Senti, que seria uma oportunidade única e que seria uma mais-valia para o meu trabalho e também para a minha aprendizagem e conhecimento. Senti-me bastante desiludida comigo própria por não poder ter participado como tanto ansiava e desejava, mas como já referi, por motivos de saúde foi-me impossibilitado de ir.

Relativamente à minha convivência com os pais no jardim-de-infância, alguns deles demonstraram preocupação em perceber se estava a ser agradável estar na instituição, quais os meus objetivos futuros e sobretudo abordavam-me para conversar sobre os seus filhos, as aprendizagens, evoluções e o desenvolvimento de novos trabalhos.

É importante e necessário que os pais participem ativamente no crescimento dos seus filhos em todas as etapas, na creche, no jardim-de-infância, 1º ciclo e assim por toda a vida, apoiando-os e encorajando-os para a longa caminhada que é a vida, fazendo sempre parte desta assiduamente.

No trabalho com as famílias, os pais são os primeiros responsáveis pela educação dos seus filhos, em conjunto com a instituição de educação, que formam dois contextos sociais que contribuem para a educação da criança, num ambiente de coerência e verdade.

“O objetivo global é o de proporcionar um ambiente caloroso, seguro e interessante para os pais das crianças sentirem confiança em lhes entregar” (Post & Hohmann, 2011:338).

Quanto mais os pais estabelecerem verdadeiros elos de ligação com a equipa de sala poderão estar mais dispostos a oferecer o seu tempo, energia e recursos para darem assistência à sala, oferecendo brinquedos e ajudando na melhoria das condições físicas.

Na minha opinião, quanto mais os pais estiverem dispostos a participar nos momentos das rotinas da sala, então também estarão mais dispostos a defenderem a instituição e as questões inerentes à infância perante a comunidade.

Apesar desta participação dos pais poder ser benéfica pode também levantar algumas questões. Será que as crianças podem comportar-se de forma diferente na presença dos pais? Será que podem ficar mais queixosas, piegas, teimosas ou excitadas? As crianças irão querer partilhar os pais com as outras crianças?

O educador pode ter de enfrentar questões dos pais a que pode não conseguir responder ou exigências que podem não conseguir satisfazer.

“O papel do educador incide não apenas nos conteúdos mas também na dinâmica relacional. Este deve estar atento às necessidades dos vários grupos e indivíduos” (Ministério da Educação 1998:145).

Contudo sei que seja qual for o encorajamento que os educadores dão aos pais para participarem nos momentos de rotina da sala, as relações que resultam destas experiências partilhadas fortalecem o laço tripartido que é estabelecido entre a criança, os pais e o educador.

O papel do educador no envolvimento das famílias

As crianças passam a maior parte dos seus dias nas instituições, creche ou jardim-de-infância e o educador é o maior observador das suas ações e atitudes.

O educador tem a função de transmitir aos pais das crianças todas as informações e observações que regista e que se tornam mais pertinentes para o desenvolvimento da criança, assim como os pais das crianças, de comunicarem ao educador alguma informação que achem importante.

“A participação das famílias é vista como um factor de enriquecimento dos projectos em curso e, ao mesmo tempo, como uma fonte privilegiada de conhecimento acerca das crianças” (Gonçalves, sd 110).

O papel do educador é fundamental nesta parceria porque é ele que faz a gestão do tempo na sala e é ele que deve criar com os pais, um vínculo afetivo, tentando sempre interagir com eles, convida-los para realizarem atividades na sala com os filhos, solicitar que reflitam sobre os assuntos que são colocados nos placares informativos à disposição dos pais. “A formação inicial de profissionais de Educação de Infância não pode, portanto, negligenciar o papel fundamental que o envolvimento familiar representa na acção educativa do educador de infância” (Miranda, 1998:37).

Desta forma a criança “ao sentir o elo de ligação forte entre os pais e o educador, reflete o seu à vontade em relação a uns e outros no seu comportamento” (Post & Hohmann, 2011:329).

No jardim-de-infância o modelo de trabalho que a educadora segue, afirma-se com “uma forte articulação com as famílias” (Formosinho, Lino & Niza, 2007:140) para que todos os seus membros se “assumam conscientemente como fonte de conhecimento e de formação para o jardim-de-infância” (Formosinho, Lino & Niza, 2007:140).

A educadora levava os pais a participarem nas sessões de animação que lhes estavam destinadas, nomeadamente o dia da mãe, o dia do pai, experiencias por mim vivenciadas, que me permitiram tirar as minhas próprias conclusões, de que de facto, e segundo Formosinho “conta-se com o envolvimento e implicação das famílias e da comunidade, quer para resolver problemas quotidianos de organização, quer para que o jardim-de-infância possa cumprir o seu papel de mediador e de promotor das expressões culturais das populações que serve” (Formosinho, Lino & Niza, 2007:140).

Segundo as OCEPE (1997:28) “cabe ao educador promover a continuidade educativa”, onde este processo passa pela entrada na educação pré-escolar seguida da

escolaridade obrigatória. “A relação estabelecida com os pais antes da criança frequentar a educação pré-escolar facilita a comunicação entre o educador e os pais, favorecendo a própria adaptação da criança” (OCEPE, 1997:28). Sendo na minha opinião, igualmente função do educador proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte, colaborando com os pais e articulando os seus conhecimentos e saberes com os colegas do 1º ciclo, facilitando a transição da criança para a escolaridade obrigatória.

No entanto, e complementando o que já referi anteriormente, observei situações curiosas, ricas em criatividade e intenção, que me fizeram entender o papel do educador. Educar não é para qualquer pessoa, agora entendo que se trata de um processo contínuo e de uma aprendizagem sempre em constante mudança e “é importante que este seja um processo conjunto, que a família não se abstenha de intervir no percurso de ensino dos seus educandos, havendo necessidade de uma relação baseada na cooperação e participação, uma vez que estas duas instituições têm um objectivo comum, ou seja, educar a mesma criança” (Miranda, 1998:37).

Segundo o código de conduta ética da Associação Nacional para a Educação de Crianças Pequenas “os padrões de comportamento ético na educação da primeira infância estão baseados no compromisso com valores essenciais profundamente enraizados na concepção de infância” (Marchão 1999:99).

Alguns dos princípios são:

- A fundamentação do trabalho com as crianças no conhecimento do desenvolvimento infantil;
- Saber valorizar e estimular a interação criança-família;
- Reconhecer que se pode conhecer melhor a criança se a compreendermos no contexto da sua família, cultura e sociedade;
- Assumir que cada criança é única, devendo ser respeitada, tratada com dignidade, singularidade e valor de cada indivíduo;

Os profissionais de educação devem adotar responsabilidades em quatro áreas:

- As crianças;
- As famílias;
- Outros profissionais;
- A comunidade (restrita e alargada).

Estes princípios pretendem orientar os educadores para as questões que, quando respondidas de forma responsável, podem fundamentar decisões conscientes.

Quem é então o educador? O educador que idealizo ser? Aquele que em criança nos fez sorrir e que nos traz recordações valiosíssimas para a vida. Pois bem, o educador é alguém, é uma pessoa, que escolheu ser educador e se preparou para o ser, preparação que continuamente renova para cada vez mais o ser.

Percebo agora que para ser educadora preciso de encontrar a minha identidade profissional, o sentido da minha vida na sociedade.

A profissão de educador implica agir “no trapézio da imprevisibilidade das circunstâncias complexas da interação interpessoal e multicultural” (Marchão 1999:99).

Agir nestas circunstâncias, faz com que sejamos capazes de improvisar, não no sentido de colmatar a ausência do pensamento ou de preparação, mas no sentido de saber agir, de uma forma pessoal, inteligente, criativa, crítica, em função da situação contextual que nos é apresentada.

Os formadores, não podem ensinar-nos tudo. Podem ensinar-nos técnicas e conhecimentos, agora percebo isso. Eles ajudam-nos a desenvolver atitudes, mas dificilmente nos podem ensinar a agir em situação. Eu, futura educadora, tenho que aprender a improvisar. “Ser educador não se vê, sente-se, não se observa, pressente-se” (Marchão 1999:99). O que é apenas visível é a manifestação na postura através do desempenho que tento ter em cada situação.

E quem pode ser educador, quem poderá ter a seu cargo uma sala cheia de crianças? Poderei ser eu? Certamente será uma pessoa, para quem o contacto com os outros é gratificante; alguém, uma pessoa que se assume numa vertente de sociabilização; alguém, uma pessoa que com prazer serve de mediador entre o saber subjetivo e dinâmico dos seus educandos e o seu saber, também ele dinâmico. Alguém, uma pessoa, que situada no aqui e no agora do seu grupo de educandos, da sua escola, da sua comunidade, do seu país, do seu mundo, tem as “antenas” em permanente alerta e capta, antes de mais ninguém, os sinais de mudança que com os seus educandos, decide progredir. Alguém, um designer que, na sua profissão de mobilizador do humano, combina ciência, técnica e arte.

Refletindo sobre outra questão, como é possível tornar-me então neste ideal de educador? Através do confronto connosco mesmos na procura da nossa identidade pessoal e profissional, na constante redescoberta do sentido dos nossos atos e na plena assunção da nossa responsabilidade perante a sociedade.

“Educador, conhece-te a ti próprio e conhece a tua profissão” (Cadernos de Educação de Infância, s.a).

Isto quer dizer que se o educador descobrir-se a si próprio e à sua profissão, o sujeito assume-se como educador e prepara-se para cada vez mais para o ser. Esta atitude de conhecimento de si próprio como pessoa e como profissional, penso que está na base do conceito de educador reflexivo. Este é o educador que ascende à capacidade de responsabilmente decidir o que é correto, eficaz, legítimo e possível fazer nas situações concretas da sua atividade profissional.

Segundo o artigo “O Educador a Pessoa/o Profissional” (Silva 2003:99), “o mais importante no ato de educar é proporcionar às crianças experiências boas no dia-a-dia, é levá-las a refletir essas mesmas experiências”. Estou plenamente de acordo com a afirmação porque o ato educativo, no seu conjunto, é consequência inevitável da auto-imagem de cada educador; positiva ou negativa, ela vai ser sempre fator determinante na sua atuação.

Os educadores são um todo e depende da “qualidade” da sua intervenção, o reconhecimento do seu estatuto como agentes de mudança, com um papel determinante a desempenhar na construção de uma Sociedade Renovada.

O Educador é quem serve e atua por amor, ele é o primeiro a por em prática aquilo em que acredita, ajuda concretamente os seus, dá confiança e acredita no positivo do outro, respeita cuidadosamente a liberdade alheia, sem se impor, somente oferece. O educador não hesita quando tem que corrigir, não tem medo da verdade, o educador, tudo apazigua e tudo esquece.

Segundo Correia (52:99) “ele educa sempre, em todos os lugares e usa uma só linguagem, a linguagem do amor, que é sempre nova, viva e essencial. O educador é aquele ser que é comunicativo por natureza, está aberto a novos valores, às exigências atuais e sabe ir contra a corrente quando é necessário de usar a autoridade que lhe é confiada”.

Eu acredito nestes princípios, educar é um ato de amor e se tantas vezes passei por situações negativas, tantas outras foram positivas no meu estágio e crescer com a ideia de que podemos construir um mundo educativo que idealizamos, isso torna-nos a cada um de nós mais fortes, mesmo que seja remar contra a maré, não devemos desistir dos nossos objetivos e compromissos que assumimos, porque se aqueles que de uma forma consciente nos recalçaram e adotaram uma posição menos positiva, rejeitaram também eles a sua própria identidade, fazendo vir ao de cima apenas o seu sofrimento. Este sofrimento não devia ele emergir para fazer com que as crianças passem pelas mesmas situações, devia emergir como reflexão dos atos que não deviam ser reproduzidos.

Sendo assim considero importante valorizar e preservar a imagem idealista do que deve ser um futuro profissional de educação, porque não mais deve existir uma repetição de atos negativos por parte dos profissionais às crianças.

Ninguém é perfeito, mas devemos ser persistentes e não desistir de causas que aparentemente estão perdidas. Educar é isso mesmo, é persistir na mesma causa, na situação que parece não se resolver, é acreditar que um dia vai despontar no horizonte um sol brilhante para todos nós e nesse dia saberemos enfrentar qualquer situação por mais dura que seja, porque ser educador é isso mesmo, é enfrentar cada dia, porque em cada dia vai sendo construído mais um degrau, para uma escadaria de profundo conhecimento e amor à profissão e tal como refere Freinet, (1967:16) “a educação não é uma fórmula de escola, mas uma obra de vida”.

Analisar estes pontos de vista só foi inteiramente possível com o auxílio das educadoras cooperantes, no que diz respeito aos momentos de reflexões cooperadas e a dimensão relacional com toda a equipa pedagógica. Ambas as cooperantes frisam a importância de criar parcerias com as famílias, “porque mais do que meros intervenientes no processo educativo, os pais são importantes parceiros na acção educativa” (Miranda, 1998:37).

Friso mais uma vez a importância que tem um trabalho em conjunto, onde as referências são a base para uma evolução do “eu” profissional. “Será, pois, importante que haja uma tentativa de aproximação à família a fim de potenciar mais e melhores aprendizagens para as crianças” (Miranda, 1998:37).

Termino este ponto acrescentando um poema sobre a importância que o educador de infância tem para o desenvolvimento da criança:

“Educar é como instalar um motor num barco.
Há que medir, pesar, equilibrar...
E pôr tudo em marcha.
Para isso, cada um de nós tem que levar na alma
Um pouco de pirata
Um pouco de poeta
E um quilo e meio de paciência concentrada.
Mas é um consolo sonhar que esse barco menino,
Enquanto nós trabalhamos,
Pode ir muito longe, por essas águas fora.

Sonhar que esse navio levará a nossa carga de palavras

Até portos distantes,

Até ilhas longínquas.

Sonhar que, quando um dia, por fim

Dormir a nossa própria barca,

Em barcos novos seguirá

A nossa bandeira desfraldada”

(Marchão, 1999:99).

Estratégias e resolução no trabalho com as famílias

Inicialmente a escola surgiu como adversária da família, pois considerava a família um agente educativo que não sabia educar. O próprio educador receava perder o seu papel e, por isso, rejeitava o envolvimento das famílias na sua sala.

Porém, hoje em dia cada vez mais se tenta estabelecer um clima de cooperação e confiança com os pais das crianças para o bem-estar de todos os intervenientes: os pais, as crianças e os educadores. Segundo Silva (2003:389) “o problema consiste em estabelecer uma relação triangular bem-sucedida entre os três polos em presença: os pais, as crianças e o professor”. É preciso encontrar estratégias pelos profissionais de educação para tornar esta relação triangular baseada na confiança, de forma a oferecer segurança a todos os intervenientes. Se na relação não existir confiança, a criança pode sentir-se também rejeitada por todos.

Seguindo a linha de pensamento de Perrenoud (2001:30), a família e a escola são “duas instituições condenadas a cooperar numa sociedade escolarizada”. Deve existir um envolvimento das famílias no trabalho da instituição e da sala. Contudo, existem vários obstáculos que devem ser ultrapassados, para se atingir uma relação positiva e cooperativa entre a família e os profissionais de educação.

“Ao prestarem uma atenção redobrada ao que uns e outros dizem e ao participarem em atividades conjuntas, educadores e pais utilizam uma abordagem de trabalho em equipa para criarem um ambiente apoiante para as suas crianças” (Post & Hohmann, 2007:327).

Os educadores devem tentar compreender que a família é insubstituível e que, apesar de todos saberem isso, alguns pais experimentam um sentimento de desvalorização ao sentirem que a criança passa grande parte do seu tempo com os profissionais e que esta começa a demonstrar empatia com estes. Neste sentido, é o educador o principal agente tranquilizador dos pais, tentando demonstrar que ambos caminham para um mesmo objetivo: promover o bem-estar das crianças. No entanto também o educador procede inconscientemente, um pouco como os pais, demonstra-lhes que é o agente educativo “principal” ao possuir um maior conhecimento dos processos de desenvolvimento da criança e seguindo a linha de pensamento de Freinet (1967:37-38) “quanto mais foram crianças endiabradas, mais ferozmente severos são para com os filhos; ou como o adulto que caminha um pouco apressadamente, sem reparar que a criança que acompanha tem de dar três passos, enquanto ele dá um”, o educador tenta sobrepor-se algumas vezes ao primeiro agente educativo, a família, esquecendo-se que porque possui um vasto leque de

conhecimentos pode aplica-los sem conseguir perceber que os pais são como as crianças, o educador dá três passos à frente enquanto a família ainda só conseguiu andar um. O educador deve ser paciente e gerir o ritmo que cada família apresenta pois só assim conseguirá criar uma relação de proximidade e afetividade. Freinet (1967:38) refere que o educador deve lembrar-se do seu próprio orgulho, “quando estavas entre os primeiros, e de todos os maus sentimentos que te agitavam quando outros te passavam à frente...então compreenderás e hás de suprimir a classificação”.

O que pode acabar por suceder é a realização de juízos de valor sobre as ações dos pais sobre as crianças, o que posteriormente conduz a uma relação de descontentamento e dissonância entre educadores e famílias. Por outro lado, se o educador não estabelecer horários de partilha de informação, ou não se mostrar acolhedor nos momentos propícios a tal, pode condicionar negativamente esta relação. O educador deve mostrar-se disponível para receber as famílias e mesmo que estas sejam de opiniões diferentes devemos fazer aquilo que nos compete na nossa profissão e mesmo que sejamos muitas vezes sentenciados por isso, “deixemos desabrochar as jovens flores, mesmo que o orvalho as molhe por vezes” (Freinet, 1967:46).

Existem formas diferentes de agir perante a mesma atitude da criança, por parte do educador e das famílias e, na minha opinião, isso acontece pois existem interpretações diferentes. Torna-se por isso crucial que seja disponibilizado um tempo para tanto pais como educador, conversarem e explorem os seus pontos de vista sobre as melhores formas de inculcar melhores aprendizagens nas crianças.

Para que sejam evitadas estas possíveis falhas de comunicação, o educador deve marcar reuniões com as famílias e não deve evitar conversar com as mesmas sobre determinados assuntos que possam ser motivo de preocupação.

É através de um diálogo sincero e direto entre a família e a equipa pedagógica, que vai favorecer a empatia entre casa e infantário e segundo Magalhães (2007:124), uma conversa autêntica com as famílias “realça a força e o apoio dos pais na resolução conjunta de problemas com os educadores”.

Num estudo feito, Perrenoud (1995:34) afirma como a comunicação direta a partir dos contactos diários e das reuniões, não se comparam com a comunicação indireta que é realizada através da criança. O autor acredita que a criança é o elemento principal na relação entre pais e educadores. Sendo assim, esta não pode nem deve ser esquecida, pois é devido a ela que estes dois agentes educativos interagem.

Segundo este autor, são as crianças que transmitem mensagens entre estes dois contextos educativos e que são elas próprias uma mensagem. Perrenoud (1995:41) dá o nome go-between ao papel da criança. Esta ao ser o elo de ligação entre pais e educadores pode provocar uma falha de comunicação entre estes.

“À medida que crescem as crianças são cada vez menos enganáveis. Aprendem que certas mensagens são fórmulas de retórica e que outras permitem aos adultos “esconder-se” atrás do mensageiro. Podem então, segundo os seus próprios interesses, prestar-se à manipulação ou inviabilizar o jogo” (Perrenoud, 1995:42).

Se existir troca de mensagens escritas entre escola e família, e se for a criança a portadora dessas mesmas mensagens, esta pode transmitir ou omitir a informação que lhe é confiada, consoante os seus interesses. Também as mensagens transmitidas oralmente às crianças podem ser “manipuladas” por estas, em seu benefício.

Seguindo a linha de pensamento de Perrenoud (1995:47) “o professor sente-se observado pelas crianças e, através delas, pelos pais”. Há casos em que os pais se sentem ofendidos com comentários realizados pelo educador, pois podem ser comentários que põem em causa os valores transmitidos pelas famílias. Tanto os pais como a equipa pedagógica (educadores e auxiliares) devem ter cuidado com o que comentam à frente das crianças, pois estas retêm toda a informação e, mais tarde, poderão usar essa mesma informação numa determinada situação. Estes comentários que por vezes os adultos fazem em frente às crianças são, frequentemente, comentários muito pejorativos sobre pessoas por quem as crianças sintam estima.

Normalmente, a criança não se apercebe que ela própria transmite sinais, tanto para os pais como para os educadores. Deste modo, “a criança deixa então de ser um mensageiro. Passa a ser ela própria a mensagem e exprime o seu meio familiar sem o querer na medida em que o é” (Perrenoud, 1995:50).

Outra forma de estabelecer uma boa relação com as famílias é compreender o seu pensamento. O educador deve, acima de tudo, tentar colocar-se no outro lugar. Para isso, é preciso compreender os modos de pensar de cada família. Esses pensamentos são expressos pelas palavras utilizadas numa determinada conversação. “O significado das palavras é um fenómeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenómeno da fala na medida em que está ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele” (Vygotsky, 1998:151).

Num diálogo realizado entre o profissional de educação e a família da criança é preciso ter em conta os significados das palavras e a forma como estas são inseridas numa

determinada conversa. Segundo Vygotsky, o pensamento é gerado por uma motivação, ou seja, pelos nossos desejos, emoções e interesses, pois “para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras - temos que compreender o seu pensamento” (Vygotsky, 1998:188). Desta forma, a comunicação não é realizada apenas devido à vocalização das palavras, pois também se observa as emoções e interesses do outro através dos gestos, do tom de voz e da forma como cada palavra é compreendida.

Assim, o profissional de educação deve ter em conta os significados e os sentidos expressos pelas suas palavras ou gestos, pois o sentido das coisas é dado através da linguagem. Desta forma, a linguagem utilizada também influencia as relações entre a escola e a família. É o educador que deve criar empatia com as famílias das crianças, utilizando formas de estar que permitam aos pais sentirem-se seguros e confiantes. Segundo educadora anónima, “não há, não pode haver, programas, ideias, projectos “standard” para o trabalho com os pais. Parece-me, que o trabalho com os pais pressupõe uma forma de estar do educador”.

Torna-se também necessário que o educador reflita se a sua prática será a mais adequada e se aceita a diversidade cultural de cada família. Para isso, o educador deve autoavaliar-se, pois só assim irá conseguir refletir sobre a sua prática e implementar alterações. Tal como refere Freinet (1967:59) “os educadores possuem a insigne vantagem de poderem aplicar-se numa tarefa que a técnica humana não despojou ainda dos seus atributos naturais. A torrente encontra-se diante deles, a ribombar e a agitar-se. E é por lhe pormos diques demasiado cedo que se imobiliza na planície”.

O educador deve fazer uma introspecção do trabalho que desenvolve ao longo do tempo, no entanto tem sempre o receio de explorar mais ou explorar diferente e por isso condiciona a sua prática, colocando travões nas suas ideias e estratégias que gostaria de implementar. Se desde cedo o educador imobilizar as suas capacidades de por em prática e agir, vai ao longo da sua existência sempre viver na incerteza que não é capaz de avançar. “Depende apenas de nós vê-la descer de novo os declives, descendo-os com ela, chocando contra os obstáculos a derrubar, agarrando-nos por vezes às raízes da escarpa para moderamos certos ímpetos, habituando-nos ao ribombar e ao ritmo das águas que correm, invencíveis, para a fertilidade e a vida” (Freinet, 1967:59).

Também os termos técnicos utilizados pelo profissional de educação podem dificultar a relação com os pais. Deste modo, é preciso procurar usar uma linguagem clara e acessível, onde a mensagem a transmitir seja inteiramente recebida e compreendida pelas famílias.

As reuniões de pais são um outro momento de envolvimento deste agente educativo. Segundo Marques (1988:27) estas reuniões “aumentam a confiança mútua e aprofundam as relações entre a escola e os pais”. Estes são momentos formais em que o educador expõe às famílias o trabalho desenvolvido com as crianças. São estes momentos que “permitem aos pais e professores compartilhar informações sobre as crianças e fazer perguntas específicas relacionadas com áreas importantes do comportamento delas” (Spodeck & Saradacho, 1998:173).

Além de ser necessário que a escola promova o envolvimento das famílias, também é preciso criar estratégias de aproximação da família à escola. No entanto, que estratégias podem ajudar os profissionais de educação a aproximar-se das famílias? Sabe-se que existem vários tipos de família e, desta forma, a escola deve oferecer um vasto leque maior de modalidades de envolvimento. Assim, cada família tendo vários tipos de modalidades diversificadas escolhem com maior rapidez. É muito importante que o educador transmita confiança às famílias. Este deve também informar os pais acerca dos seus projetos e atividades, despertando nas famílias uma participação ativa.

Segundo Villas-Boas (2001:43), é necessário que os profissionais de educação promovam o envolvimento parental e existem vários passos a serem tidos em conta para esse envolvimento se concretizar:

1. Assumir e compreender que o envolvimento dos pais no contexto escolar dos seus filhos depende das iniciativas e dos convites dos profissionais de educação;
2. Confirmar a colaboração, recordando às famílias os seus direitos e deveres;
3. Facilitar a colaboração, proporcionando encontros ou reuniões entre pais e educadores. Nestes encontros o educador deverá oferecer informações que as famílias precisem de conhecer;
4. Encorajar a colaboração desenvolvendo atividades em que as famílias, ao lado dos seus filhos, possam participar;
5. Reconhecer os resultados da colaboração.

Também as conversas informais são uma estratégia de relação com as famílias. Na minha perspectiva, as famílias também precisam de sentir que os profissionais que tratam dos seus filhos estão disponíveis para conversar. As conversas informais são realizadas normalmente nos momentos de acolhimento. Assim, o educador deve aproveitar estes momentos para dar mais atenção às famílias das crianças.

A escola deve ser então um espaço aberto, onde exista uma relação de confiança com as famílias. Deve ser um lugar de partilha e de afetividade. Também os suportes digitais são importantes na profissão do educador, as fotografias e os vídeos são registos que auxiliam o educador nas observações e permitem também aos pais acompanhar o desenvolvimento das crianças. Estes instrumentos são uma mais-valia para informar as famílias sobre as atividades diárias das crianças e partilhar com os pais as propostas pedagógicas dos educadores. Com estes instrumentos é promovida a comunicação com a família, permitindo que estas se sintam confiantes e interventivas.

Em suma, para uma boa relação com as famílias o educador deve estar atento aos valores de cada uma e, conseqüentemente, de cada criança. O educador deve também dar a conhecer às famílias as suas intenções educativas e fazer emergir uma participação ativa por parte destas, aceitando que cada família participa de forma diferente. Assim, o profissional de educação deve ser autêntico com as famílias; saber quando agir e aproveitar os melhores momentos para construir uma relação com estas; incentivar situações de presença e de participação das famílias, bem como diálogos; valorizar as diferentes culturas e valores das famílias e não fazer juízos de valor sobre estas; ser persistente e tentar desenvolver a relação com os pais regularmente, para assim criar-se laços afetivos; realizar um trabalho que assuma a realidade das crianças, pois são elas o elo de ligação com as famílias. Concluo, seguindo a linha de pensamento de Freinet (1967:59) em momentos anteriores sobre o papel a desempenhar pelo educador, “não te retires para a ribanceira, onde o musgo e o limo te recobrirão lentamente. Segue com audácia a torrente da vida”. Educar e dar a conhecer o seu trabalho é um processo moroso, contudo sem medo de avançar o educador deve permanecer fiel aos seus ensinamentos, pois são eles que lhe darão força para pôr em prática tudo aquilo que pretende transmitir. Na nossa profissão, não devemos manter-nos na sombra do que aprendemos, adquirimos, logo pomos em prática, agimos em vez de estagnarmos. Criar estratégias, envolver parceiros, seguir com “audácia” tudo aquilo que nos é dado só pelo facto de existirmos.

Capítulo segundo: Metodologia do estudo

“A investigação, tal como a diplomacia é a arte do impossível”
(Esteves, 2008:21)

Neste capítulo começarei por focar-me no significado da investigação qualitativa no contexto educativo. Seguidamente irei descrever sucintamente os contextos de estudo, as suas características, a sua constituição, organização e princípios orientadores das instituições e das respetivas educadoras cooperantes. Passando em seguida para a metodologia utilizada na recolha de dados.

1 A investigação qualitativa em educação

As circunstâncias sócio históricas e culturais dos nossos dias despertam um enorme desafio ético a quem investiga a ação social.

O desafio atualmente, de liberdade e igualdade surge na escola como resposta vital, pois é na escola que se espelham, encontram-se e entrelaçam-se todas as diferenças e igualdades das condições sociais.

É natural que exista um questionamento sobre possíveis soluções a serem encontradas para “assegurar o bem-estar e para definir os conteúdos a ensinar e os valores a promover” (Esteves, 2008:8).

Tomar consciência da necessidade de promover outros modos de ensinar devia obrigar-nos a assumir um papel profissional de reflexão e visão crítica. “Ser profissional reflexivo é, (...) fecundar as práticas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da ação; é interrogar para ressignificar o já feito em nome do projeto e da reflexão que constantemente o reinstitui” (Oliveira-Formosinho, 2007, citado por Esteves, 2008:7).

O conhecimento profissional prático é de natureza evolutiva, ou seja, está aberto à mudança e cabe ao profissional reflexivo, refletir não de um modo individual ou apenas teórico, mas refletir culturalmente e socialmente, para que as mudanças se façam sentir nas relações pessoais e nos contextos profissionais.

A investigação-ação parte do pressuposto de que o profissional é “competente e capacitado” (Esteves, 2008:76) para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objetivos a prosseguir e escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para “monitorizar tanto os processos como os resultados” (Esteves, 2008:76).

Bruner (citado por Esteves, 2008:76) referiu que a investigação deve ser simultaneamente rigorosa e relevante; relevante para o quotidiano das aprendizagens, assumindo a complexidade, e rigorosa nos modos alternativos de pesquisa.

Para realizar um projeto de investigação-ação é necessário efetuar um conjunto de procedimentos, de acordo com os objetivos do mesmo, encontrar um ponto de partida, coligir a informação de acordo com padrões étnicos, interpretar os dados e validar o processo de investigação.

Formular questões de investigação, tal como foram referidas na introdução, é o ponto de partida para conduzir qualquer investigação. As questões de partida permitem focar os tópicos e antever um conjunto de decisões relativamente aos caminhos a percorrer.

Segundo Esteves (2008:78), não devemos desistir se não tivermos uma ideia clara e determinada acerca de por onde começar. É possível consultarmos os trabalhos já efetuados, conversar com colegas de modo a que a “chuva” de ideias possam ser estratégias de apoio para desbloquearem a iniciativa.

Sendo as questões investigadas reportam-se a contextos próprios e a situações específicas, o caminho percorrido por outros não deve ser visto como um modelo ou receita de “replicação linear” (Esteves, 2008:80), mas antes como um conjunto de sugestões, uma fonte de aprendizagem.

Segundo Esteves as questões devem ter as características seguintes:

- a) Dirigidas para a ação (Fischer, 2001, citado por Esteves, 2008:80);
- b) Abertas, de modo a permitir a emergência de todas as possibilidades;
- c) Orientadas para uma resposta de natureza descritiva e interpretativa (Hubbard & Power, 1993, citado por Esteves, 2008:80).

A investigação dita quantitativa tem sido o paradigma da investigação em educação. Muitos dos resultados que influenciam a forma como ensinamos ou aprendemos foram obtidos através de estudos quantitativos. Os investigadores utilizam processos de medida, métodos experimentais, análise estatística de dados e modelos matemáticos para testar hipóteses.

Embora a investigação quantitativa tenha permitido avanços no que diz respeito a novos conhecimentos do ensino, à aprendizagem e à educação em geral, existem limitações inerentes aos métodos que lhe são específicos.

Por outro lado a investigação qualitativa e os seus métodos podem tornar-se na resposta às limitações reveladas pelos métodos quantitativos. Deste modo o paradigma de investigação escolhido para o meu estudo é a investigação qualitativa.

Este paradigma foi escolhido por ser um plano flexível. Os investigadores qualitativos partem para um estudo “munidos dos seus conhecimentos e da sua

experiencia, com hipóteses formuladas com o único objetivo de serem modificadas e reformuladas à medida que se vão avançando” (Bodgan & Biklen, 1994:98).

O planeamento na investigação qualitativa é efetuado ao longo de toda a investigação. A análise dos dados verifica-se ao longo de toda a investigação, se bem que possa vir a ser nas fases finais devido aos limites de tempo e à permanência nos contextos.

2 Os contextos de estudo

Os contextos deste estudo são as instituições onde foram realizados os dois estágios. Por uma questão de privacidade não irei referir os nomes destas duas instituições, designarei apenas por instituição de estágio em creche e instituição do estágio em jardim-de-infância, as educadoras cooperantes de cada estágio correspondente designarei por educadora cooperante da creche e educadora cooperante de jardim-de-infância.

Estes estágios tiveram a duração de dez semanas cada um, numa permanência que decorreu de segunda a quarta-feira. Contudo, existiram também momentos importantes que decorriam à quinta ou à sexta-feira e nos quais eu senti necessidade de presenciar e participar, de forma a aproveitar todas as ocasiões de aprendizagem que surgiam. No estágio de jardim-de-infância algumas semanas tiveram que ser compensadas posteriormente por motivos de saúde e nesse sentido senti que fiquei prejudicada por não ter participado em algumas atividades e momentos da rotina que estavam previstos. Contudo, as educadoras cooperantes tentaram ser acessíveis e compreensivas em todos os sentidos.

2.1 Contexto de Creche

A instituição está situada em Setúbal.

O regime jurídico da instituição é o de uma IPSS com características confessionais que se rege pelos seguintes princípios:

Conhecimento dos problemas e a sua leitura à luz da Doutrina Social da Igreja;

- Apoio à criação e funcionamento de serviços paroquiais de ação social;
- Intervenção social, com empenhamento direto na prevenção e solução dos problemas;
- Transformação social no domínio das relações sociais, dos valores e do ambiente, em ordem ao desenvolvimento solidário;

- Formação de agentes. (Projeto Educativo da Instituição)

A instituição conta atualmente com atividades de Apoio à infância, jovens e idosos, assim como ao acolhimento e atendimento, dos mais necessitados e excluídos da Sociedade. Desenvolve ainda atividades no âmbito da Promoção, como é o caso do Ensino Recorrente a Formação Profissional e a Formação Pessoal e Social. Contando para tudo isto com apoios de Financiamento Público e Financiamento Particular.

A instituição incorpora as valências de creche, Jardim-de-infância e A.T.L. e situa-se em Setúbal.

Até Setembro de 1997 as valências estavam unicamente sob a tutela do Centro Regional de Segurança Social de Lisboa e Vale do Tejo, obedecendo aos critérios por ele definidos, no que respeita à captação das famílias e às exigências de controlo e financiamento. Atualmente estão dependentes do Ministério de Trabalho e da Segurança Social para as valências de Creche e A.T.L. e do Ministério da Educação para a valência de Pré-Escolar.

O equipamento encontra-se aberto todos os dias úteis das 07.30h às 19.00h.

A instituição está situada na parte oeste da cidade de Setúbal e conta com um ambiente ainda bastante privilegiado de contacto com a natureza devido às características do bairro onde está inserida (Bairro da Terroa).

“Se o meio que rodeia a criança for harmoniosamente equilibrado tanto no plano material como relacional, ele exprime espontaneamente capacidades fundamentais de se conhecer, de conhecer o mundo que a rodeia e de tomar conta de si mesma” (Vayer, 1994:124).

Os responsáveis pela instituição acreditam que “o ambiente físico é um factor de extrema importância em instituições feitas a pensar na infância, uma vez que é no espaço e na relação com ele e com os materiais que a criança constrói grande parte do seu processo de desenvolvimento tentamos organizar os nossos espaços de forma correta e adequada, de modo a dar resposta aos interesses e necessidades das crianças que fazem dele o seu mundo de explorações, construções e experiências, devendo nele poder movimentar-se livremente e em segurança” (Projeto Educativo da Instituição).

No projeto Educativo são consideradas duas vertentes: a melhoria do desenvolvimento interno e a melhoria da qualidade de resposta educativa.

Implicando a participação de toda a equipa, dos pais, que partilham, com a escola, responsabilidades diretas na educação dos seus filhos e de outros membros da comunidade.

Tendo em conta todos estes aspetos, a instituição acredita que o documento “não pretende ser apenas mais um projeto para pôr na gaveta, mas sim um instrumento ativo que ajude a estruturar ideias, no sentido de orientar a nossa ação educativa, contando com a participação de todos os intervenientes no processo e nunca esquecendo o meio sócio-cultural em que estamos inseridos” (Projeto Educativo da Instituição).

Acredita ainda que o Projeto Educativo deve ser “um documento que transmita e divulgue a nossa filosofia, sendo o reflexo dos princípios e valores que defendemos e o espelho da nossa identidade própria, baseado no passado, no presente e tendo em conta o futuro sempre no sentido de tornar a nossa ação educativa em algo cada vez mais consistente e adaptado à realidade em que vivemos, de forma contribuir positivamente para o desenvolvimento global das crianças que estão a nosso cargo”.

A instituição apresenta-se com um excelente espaço tanto interior como exterior. Tem boas áreas, salas amplas, iluminadas e bem arejadas, com janelas grandes que permitem a vista para o exterior. As salas estão decoradas com muita cor, e com materiais apelativos. Após as obras, todos os problemas inventariados anteriormente foram, na sua maioria, resolvidos.

A área de gestão e administração conta com três espaços, o hall de entrada, a secretaria e o gabinete da coordenação. No que respeita à área de pessoal, existem a copa de leites, copa para adultos, sala do pessoal e 3 instalações sanitárias para adultos. As áreas de uso das crianças são compostas por, 1 sala de berçário com 11 crianças (uma responsável de sala, 3 auxiliares e uma pessoa dos serviços gerais), 2 salas de creche (a sala Laranja com 18 crianças e a sala Lilás com 15 crianças, cada uma respetivamente com uma educadora, duas auxiliares e uma pessoa dos serviços gerais) uma casa de banho para crianças, 3 salas de jardim-de-infância cada uma com 25 crianças (cada uma com uma educadora e uma auxiliar) e com instalações sanitárias, 1 sala de A.T.L. com 40 crianças (uma educadora e uma auxiliar) com instalações sanitárias e 1 pavilhão polivalente. As áreas de serviços gerais incorporam a cozinha, lavandaria, 2 dispensas de material de desgaste, 1 dispensa de material de limpeza e 1 dispensa para géneros alimentares.

A instituição usufrui ainda de um bom espaço exterior que circunda todo o edifício. Após a ampliação da Creche este espaço ficou reduzido, sendo, no entanto ainda bastante amplo.

A instituição sente ainda a necessidade de proceder à remodelação e arranjos do exterior no que se refere à colocação de plantas e arbustos de forma a embelezar o espaço.

Todo o exterior foi pintado, assim como foi arranjado o telhado de toda a parte antiga do edifício. Foi também oferecido à instituição, por um dos pais das crianças, o nome e colocação do logótipo da instituição na parede junto à porta de entrada, para melhor identificação do estabelecimento. Nas traseiras junto à cozinha aproveitaram-se as placas antigas e arranjou-se o chão tendo sido colocados dois portões novos.

Após as obras, a instituição considera que “todo este espaço exterior oferece às crianças uma grande variedade de opções, surgindo como um espaço de descoberta, descontração e exploração, onde se desenvolvem diversas atividades relacionadas com várias competências a adquirir. É composto por árvores, plantas, diferentes pisos com desníveis e elevações que permitem libertar toda a energia acumulada. Podem correr, trepar, jogar às bolas, etc., todas elas atividades que contribuem para o seu desenvolvimento psico – motor. Por outro lado, este é também um espaço rico de contacto social com as crianças e adultos das diferentes salas com diferentes idades, interesses e experiências” (Projeto Educativo da Instituição).

No que diz respeito aos equipamentos e materiais utilizados pelas crianças, segundo o Projeto Pedagógico “devem constituir cenários estimulantes, capazes de facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de ação”.

As salas podem contar com algum equipamento novo e outro já um pouco ultrapassado, no entanto a forma como o espaço está organizado e a criatividade dos adultos, segundo o Projeto Pedagógico “supera algumas dificuldades sentidas e organiza-se o espaço o melhor possível de modo a criar condições para o desenvolvimento de experiências ricas”.

Em relação ao material, a instituição sente que existe a preocupação de adquirir, todos os anos, materiais diversificados e estimulantes conforme as prioridades das educadoras. No que diz respeito aos materiais de desgaste a instituição pode contar com um leque bastante vasto, de forma a que as crianças possam experimentar material diversificado. “Portanto, não basta a criança estar em um espaço organizado de modo a desafiar as suas competências; é preciso que ela interaja com esse espaço para vivê-lo intencionalmente” (Horn, 2004:15).

Caracterização do grupo de sala

A sala é constituída por um grupo de 15 crianças, 9 do sexo feminino (uma delas com necessidades educativas especiais) e 6 do sexo masculino, tendo completado todas elas 1 ano até ao final de Dezembro de 2011.

Das crianças da sala, 10 delas vêm desde o Berçário e 5 entraram para a instituição pela primeira vez, no presente ano letivo, vindo quatro delas de casa e a quinta de uma ama, sendo esta a sua primeira experiência com um grupo mais alargado.

A maioria dos pais encontra-se na faixa etária dos 30 aos 35 anos e há um equilíbrio entre filhos únicos e crianças com irmãos, existindo, no entanto, uma diferença média de cerca de 5/6 anos entre o primeiro e o 2º filho. Para além disso, existem apenas 1 situação de família biparental.

Constituição da equipa de sala

A equipa da sala é constituída pela educadora cooperante e duas auxiliares.

Princípios orientadores da educadora cooperante

A educadora segue os princípios orientadores do Currículo de Orientação Cognitivista (COC). Segundo os Modelos Curriculares para a Educação de Infância, 2007:58, o conjunto das aquisições que fizeram desenvolver este currículo, pelos quais a educadora se rege são:

- A centralização no desenvolvimento intelectual da criança;
- A opção pela aprendizagem ativa;
- O desenvolvimento dos processos subjacentes de pensamentos como finalidade da educação;
- O desenvolvimento de uma rotina diária, com um ciclo de planeamento-trabalho-revisão;
- A criação de experiencias-chave;
- A conceptualização do papel do adulto como menos diretivo e mais autonomizante da ação da criança.

Segundo isto, a educadora segue um conjunto de linhas orientadoras denominadas por experiências-chave, da Abordagem High Scope para a educação de bebês e crianças pequenas em infantários, “que enquadram o conteúdo das primeiras aprendizagens e do desenvolvimento precoce” (Post & Hohmann, 2011:36).

“Trabalhando há alguns anos em Creche, tendo oportunidade de observar diferentes crianças, em diferentes fases do seu desenvolvimento, lendo e pesquisando vários autores com diferentes perspectivas do desenvolvimento e defendendo diferentes abordagens pedagógicas, continuo crente que as teorias construtivistas de Piaget e outros psicólogos do desenvolvimento, são as que mais se adequam ao que acredito e defendo para o trabalho no direto com crianças nestas faixas etárias” (Projeto Pedagógico).

Organização de espaços e materiais

A organização do ambiente físico é um fator de extrema importância quando se trata de crianças em idade de Creche, uma vez que é no espaço e na relação com ele e com os materiais que a criança constrói grande parte do seu processo de desenvolvimento. Segundo Piaget (1978), citado por Horn (2004:15) “a representação do espaço para a criança é uma construção internalizada a partir das ações e das manipulações sobre o ambiente espacial próximo do qual ela faz parte”.

Como tal, este deve ser organizado de forma correta e adequada, de modo a dar resposta aos interesses e necessidades das crianças que fazem dele o seu mundo de explorações, construções e experiências, devendo nele poder movimentar-se livremente e em segurança.

“ (...) o ambiente precisa de proporcionar ordem e flexibilidade se quiser responder aos interesses da criança sempre em mudança, promover as escolhas que esta vai fazendo e ajudá-la a ganhar a sensação de controlo sobre o seu mundo imediato” (Post & Hohmann, 2011:36).

Tendo em atenção que todas as crianças aprendem experimentando o meio que as rodeia, que segundo Wallon, (citado por Horn, 2004:16) “o meio social é fator preponderante no desenvolvimento dos indivíduos”, através dos sentidos (vendo, ouvindo, provando, cheirando e sentindo), movendo-se fisicamente no espaço e através da interação social, a principal preocupação da equipa de sala foi criar um espaço seguro, flexível, que

proporcionasse conforto e variedade. A equipa teve em atenção a diversidade de materiais, bem como a sua adequação à faixa etária, numa arrumação consistente, personalizada e acessível à exploração por parte das crianças.

“Tentamos criar um espaço seguro, mas, ao mesmo tempo, que proporcione descoberta e desafio, exercitando a criatividade e resolvendo problemas dentro dos seus limites, pretendendo que a criança se identifique e se aproprie dele como seu” (Projeto Pedagógico).

A sala está organizada por diversas áreas:

Área das Brincadeiras mais Calmas

Este é um espaço mais recatado, que permite a privacidade e o sossego, proporcionando maior calma e conforto, desenvolvendo capacidades tais como: a concentração, atenção, memória e compreensão. Aqui as crianças têm oportunidade de ver um livro, realizar encaixes e enfiamentos vários, ouvir e reconhecer sons que a rodeiam, ou simplesmente sentar-se ou deitar-se confortavelmente no colchão a descansar.

Área das Brincadeiras mais Agitadas

Este é um espaço de maior dinâmica e agitação, que permite o jogo social, a construção no espaço, desenvolvendo estruturas do pensamento pré – lógico, lidando com problemas espaciais e estruturas de limitação e equilíbrio no espaço. Permite à criança exercitar os grandes músculos, utilizando todo o espaço da sala para que possam fazê-lo, andando, correndo, dançando, empurrando, gatinhando, etc. Por outro lado, enchendo e vazando, fazendo construções, etc., a criança está a explorar, está a realizar experiências e a constatar ações de causa e efeito importantes para a estruturação do seu desenvolvimento cognitivo. Para além disso também permite trabalhar o “faz – de – conta”, explorando o material de jogo social aí existente.

Aqui a criança tem oportunidade de vivenciar e representar papéis sociais e acontecimentos que experimentou ou observou.

Área de Cuidados

A área de cuidados está subdividida ao nível da alimentação e da higiene. Em relação à alimentação as 2 crianças que ainda não adquiriram a marcha ainda comem nas cadeirinhas de refeição, uma delas adquiriu recentemente a marcha, no entanto também

ainda come nas cadeirinhas de refeição. Todas as outras já comem sentadas no seu lugar à mesa, fazendo-o poucas já sozinhas, necessitam ainda muito de apoio. Sempre com a presença vigilante do adulto estipulado por mesa, em benefício da sua autonomia e independência. Em relação à área de cuidados de higiene, situa-se num recanto da sala que permite a privacidade, bem como uma atenção mais individualizada, privilegiando-se a interação adulto – criança. Cada criança tem a sua própria gaveta para arrumo dos seus pertences (fraldas, toalhetes, roupa, etc.), devidamente identificada com a respetiva fotografia da criança, o que facilita a identificação e reconhecimento por parte da mesma. São ainda utilizados espaços que funcionam como um prolongamento da sala e dos quais se usufruem sempre que necessário, que é o caso do salão polivalente e do exterior da instituição com todo o seu equipamento virado para o exercício e desenvolvimento dos grandes músculos (escorregas, cavalinhos de molas, tubos, espaldares, carrinhos, triciclos, material de expressão físico motora, etc.).

A educadora cooperante lida diariamente com uma multiplicidade de fatores que influenciam a sua prática pedagógica e neste sentido a importância como organiza o espaço e o ambiente na sala é fundamental para uma boa gestão do funcionamento da sala.

“Enquanto para os mais pequenos da creche e do material as áreas onde podem correr, saltar, rolar são fundamentais, (...) assim, planejar a vivência no espaço implica prever que atividades são fundamentais para a faixa etária a que se destina, adequando a colocação dos móveis e dos objetos que contribuirão para o pleno desenvolvimento das crianças” (Horn, 2004:18).

O espaço e os materiais da sala estão organizados consoante o número de crianças, o seu crescimento e o seu desenvolvimento.

“Um ambiente bem pensado e centrado na criança promove o desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (Post & Hohmann, 2011:101).

Regendo-se pelo modelo High Scope para bebés e crianças pequenas, a educadora organizou e equipou o ambiente de modo a proporcionar às crianças conforto e bem-estar e ao mesmo tempo, oferecendo-lhes amplas oportunidades de aprendizagem ativa.

A educadora acredita que dentro das fronteiras do ambiente físico, as crianças devem conseguir movimentar-se, explorar, criar, comunicar e resolver problemas com tanta liberdade quanto for possível. “ (...) não basta a criança estar em um espaço organizado de modo a desafiar suas competências; é preciso que ela interaja com esse espaço para vive-lo intencionalmente” (Horn, 2004:15).

A educadora assenta a sua prática na necessidade de existir flexibilidade no ambiente da sala, deve existir flexibilidade se “se quiser responder aos interesses da criança sempre em mudança, promover as escolhas que esta vai fazendo e ajuda-la a ganhar a sensação de controlo sobre o seu mundo imediato” (Post & Hohmann, 2011:102).

2.2 Contexto de jardim-de-infância

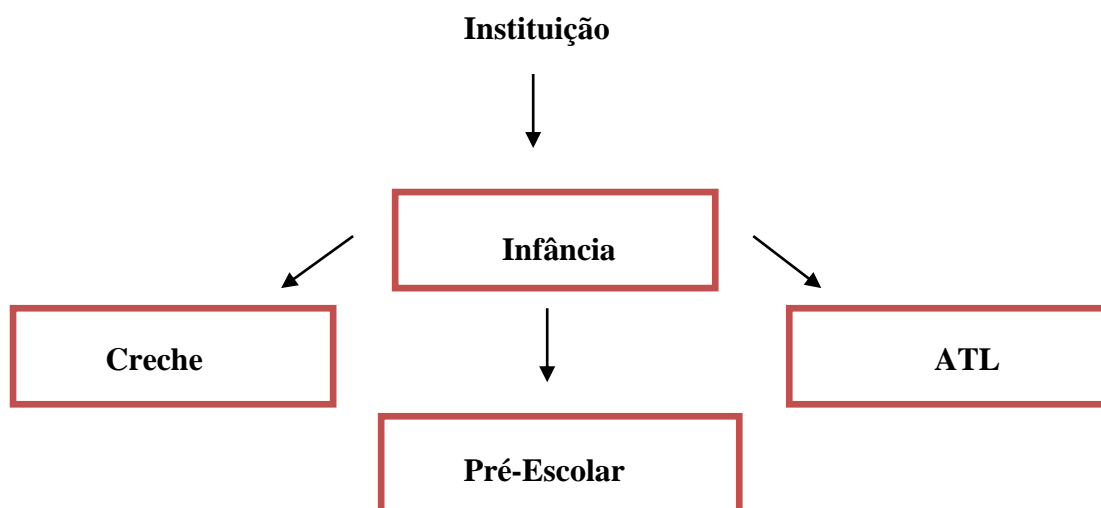
Caracterização da instituição

A instituição tem um carácter particular com fins lucrativos, sendo que, a nível do suporte jurídico, encontra-se inserida na vertente do Ensino Particular e Cooperativo. Em 2001 surgiu a ideia de construir um projeto de raiz, feito a pensar na criança, contemplando um amplo espaço exterior e interior de acordo com as valências. Em 2006 as estruturas básicas do edifício estavam a crescer e a equipa técnico pedagógica começou a pensar no espaço interior e na sua organização.

Em 2006 a instituição abre efetivamente as suas portas às crianças e começa o seu desenvolvimento em pleno com duas salas de creche, uma de pré-escolar e uma de ATL.

O equipamento compreende dois edifícios, interligados pela receção. No edifício do lado esquerdo funcionam duas valências distintas: a Creche e o Pré-Escolar. A Creche compreende duas salas de atividades, uma sala de 1-2 anos e uma outra de 2-3 anos, uma sala multiusos e uma bebeteca/espaço lúdico. O Pré-Escolar compreende quatro salas de atividades 3-5/6 anos.

No edifício a poente funcionam a valência de ATL, que compreende duas salas de atividades e uma sala de estudo, possui refeitório próprio e fornece todas as refeições (merenda da manhã, almoço e lanche), polivalente e os serviços gerais. Este edifício dispõe de uma cave para estacionamento e arrumos, balneários e uma sala de apoio ao anfiteatro exterior. Neste edifício funciona ainda a valência de 1º ciclo que conta apenas com a sala de 1º e 2º ano. A de 3º e 4º ano está a ser construída e prevê-se que comece a funcionar já no próximo ano letivo.



Como o esquema define, a instituição dispõe de três valências, com capacidade para as seguintes salas:

- 2 Salas de Creche – Sala ½ anos e Sala 2/3 anos
- 4 Salas de Pré – Escolar
- 2 Salas de Atividades de Tempos Livres

Na medida em que a instituição é um equipamento criado de raiz, dispõe de uma diversidade de materiais novos, modernos e adaptados às necessidades atuais.

O espaço exterior está apetrechado com um pavimento adequado, equipamentos fixos e móveis, uma zona de plantação e horta pedagógica, espaço de quintinha pedagógica para criação de animais “e crê-se que quanto mais esse espaço for desafiador e promover atividades conjuntas, quanto mais permitir que as crianças se descentrem da figura do adulto, mais fortemente se constituirá como parte integrante da ação pedagógica” (Horn, 2004:20).

A instituição abre portas às 7h e encerra às 19h00. Tem capacidade para um total de 175 crianças (numa 1ª fase).

Princípios orientadores da instituição

Ao fazer uma breve análise ao projeto educativo designado como “A criança, um projeto, um futuro”, sublinho algumas informações relacionadas com a construção, ideias, valores e objetivos que constam no referido documento.

A instituição pretende proporcionar aos seus alunos/crianças, pais/encarregados de educação, funcionários e restantes colaboradores, as melhores condições para que sintam prazer em aprender e prazer em educar e/ou ensinar. Para o efeito, foram definidos princípios orientadores que visam beneficiar todos os que compõem a comunidade educativa, mas que carecem do envolvimento e contributo dos mesmos:

- Proporcionar um ambiente calmo, acolhedor e seguro, de modo a que todos se sintam bem, felizes e confiantes, nomeadamente crianças, Pais/Encarregados de Educação, funcionários e colaboradores do colégio;
- Estimular a aprendizagem ativa por parte da criança, atendendo às suas necessidades e interesses, proporcionando-lhe experiências interessantes e diversificadas, onde de uma forma lúdica pode realizar aprendizagens, no reconhecimento da sua individualidade, da sua experiência própria e da sua forma pessoal de estar no mundo, valorizando a sua identidade cultural e familiar;
- Procurar desenvolver uma cultura educativa de excelência, uma educação globalizante e edificante;
- Constituir uma equipa de trabalho multidisciplinar, onde a partilha de saberes, experiências e vivências permita o enriquecimento pessoal e profissional, garantindo ainda um acompanhamento mais eficaz às famílias e às crianças;
- Garantir o direito à participação de todos os intervenientes no processo educativo, de forma adequada às características específicas dos vários níveis de ensino, baseada numa partilha de princípios, objetivos e de responsabilidades, alcançando os objetivos definidos para o Ensino Básico;
- Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos.

Primado da Instituição – filosofia educativa

Baseando-se na sua filosofia educativa, princípios orientadores e características físicas, a instituição definiu três domínios que privilegia e com os quais pretende marcar a diferença enquanto instituição educativa – o Primado da Instituição:

- A Interação com o Meio Ambiente Natural
- A Educação para a Cidadania
- A Educação e Cultura Alimentar

Interação com o Ambiente Natural – A criança, um explorador nato do meio ambiente

As cidades caracterizam-se por grandes aglomerados populacionais onde se privilegiam cada vez mais os grandiosos espaços comerciais em detrimento de espaços verdes, jardins e parques.

As habitações mais comuns são apartamentos que não dispõem na sua grande maioria de espaços exteriores ao ar livre. Por outro lado, e sobretudo por questões de segurança, brincar na rua deixou de ser uma atividade comum para a maioria das crianças. Deste modo fica muitas vezes comprometido o contacto com a Natureza, as oportunidades de descoberta e exploração, o conhecimento dos fenómenos naturais, a brincadeira e o jogo ao ar livre.

Todavia, as crianças têm uma grande necessidade de movimento, anseiam poder correr, saltar, pular, jogar à bola e dispensar a “energia” acumulada própria duma fase de crescimento, descobrir coisas novas, observar, tatear, cheirar, escutar, experimentar. Através do movimento libertam os seus anseios, desejos, medos, tristezas e alegrias dão azo à sua imaginação e criatividade e sonham, fantasiam! Neste sentido, obviamente que os espaços fechados por muito bem apetrechados que sejam são limitadores. A instituição aposta no contacto e estreita relação com o meio natural, pelo que privilegiou os amplos espaços verdes, nos quais organizou inúmeras zonas alternativas exteriores que permitem favorecer e enriquecer o processo de ensino - aprendizagem, garantindo experiências diversificadas e desafiadoras.

Mediante estas experiências a criança/aluno vai:

- Observar e explorar o meio ambiente natural, centrando a atenção nos animais e plantas iniciando a compreensão dos fenômenos naturais;
- Estabelecer algumas relações entre as características do meio físico e os animais e plantas que nele vivem;
- Compreender as inter-relações animais – vegetais – homens e avaliar a importância dos mesmos para os seres humanos (alimentação, vestuário, proteção e trabalho);
- Desenvolver atitudes de respeito e cuidado ecológico.

A Educação para a Cidadania - O universo dos primeiros compromissos da criança

A instituição privilegia a Formação Pessoal e Social da criança, contribuindo para a construção da cidadania do futuro adulto. Atualmente vivemos numa sociedade profundamente competitiva, individualista e consumista, onde conceitos tais como a tolerância e a solidariedade são muitas vezes esquecidos ou até mesmo ignorados. Assistimos muitas vezes à subversão de determinados valores, à violação das leis, das regras e das normas em vigor e ao desrespeito e menosprezo pela autoridade.

A instituição enquanto lugar privilegiado de formação, pretende “exercer influência positiva” no sentido de definir e esclarecer acerca dos direitos e deveres do cidadão; mostrar que a sociedade impõe exigências, mas também confere benefícios imergentes, e que só assim podemos ser felizes! “O nosso fim último é formar cidadãos conscientes, ativos e solidários!” (Projeto Educativo de Instituição)

Dado que é nos primeiros anos de vida, que as crianças começam a estabelecer as primeiras relações sociais, sendo levadas progressivamente a tomar consciência da sua identidade e por outro lado do respeito, consideração e solidariedade pelo outro. Neste processo, a criança vai assumir os primeiros compromissos entre as suas necessidades e desejos e os valores, crenças, padrões de comportamento desejáveis e aceitáveis na sua cultura.

“Valorizamos o valor inestimável da amizade mediante o estabelecimento de vínculos afetivos importantes, com crianças e adultos” (Projeto Educativo de Instituição).

Estes por seu turno assumem um papel fundamental, servindo de modelo e referência, pois ao estabelecerem com cada criança uma relação de respeito, valorização, estímulo e encorajamento, contribuem para seu bem-estar e autoestima o que por sua vez faz com que a criança pretenda desenvolver uma relação semelhante com os seus pares.

Cultura e Educação Alimentar - Saber comer é Saber Viver

Para além de uma necessidade fundamental do Ser Humano, a alimentação é um dos fatores do ambiente que mais afeta a saúde. Não basta satisfazer as necessidades biológicas e energéticas inerentes ao bom funcionamento do nosso organismo, é preciso “saber comer”, isto é, saber escolher os alimentos de forma e em quantidade adequadas às necessidades diárias, ao longo das diferentes fases da nossa vida. A instituição aposta na educação alimentar, no sentido de capacitar as suas crianças/alunos para escolhas alimentares saudáveis, partindo dos seguintes pressupostos:

- As crianças não estão dotadas de uma capacidade inata para escolher alimentos em função do seu valor nutricional;
- Muitos dos hábitos alimentares são condicionados desde os primeiros anos de vida;
- Os hábitos alimentares são aprendidos através da experiência, da observação e da educação;
- Uma alimentação saudável durante a infância é essencial para permitir um normal desenvolvimento e crescimento e prevenir alguns problemas de saúde ligados à alimentação, como por exemplo a obesidade infantil e a anorexia infantil.

Movimento da escola moderna

A escola define-se como um espaço de iniciação às práticas de Cooperação e de solidariedade de uma vida democrática. Nela, os educandos deverão criar com os seus educadores, as condições materiais, afetivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural.

É no envolvimento e na organização construídas paritariamente, em comunidade cultural e formativa, que se reconstituem, se recriam e se produzem os instrumentos (intelectuais e materiais) através de processos de cooperação e de interajuda (todos ensinam e aprendem).

Através deste modelo a instituição procura promover a formação pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a

cidadania e segundo Niza (1996, citado por Gonçalves, sd:44) “através de uma atitude democrática, a tomada de decisões passa sempre pela negociação progressiva, que vai do planeamento e da regulação à partilha de responsabilidade”.

A instituição entende ainda o processo educativo como um ato dinâmico, interativo e continuado, onde os saberes da criança, a sua cultura e vivências são o ponto de partida para a prática pedagógica.

A participação efetiva das famílias, a escola aberta à comunidade, os saberes e vivências da criança, são pontos de referência para a prática pedagógica do colégio. “Partindo dos saberes que as crianças já trazem da família e da comunidade, todos colaboram no processo de ensino/aprendizagem, para que aprendam em interação uns com os outros” (Gonçalves, sd:45).

Assim, são exemplo de instrumentos de trabalho a livre escolha de atividades, a divisão de tarefas e responsabilidades, o planeamento/avaliação do trabalho em grupo, o trabalho em cooperação, o texto livre, os mapas de presenças, de atividades, de tarefas, do tempo, o diário de turma, a experimentação ativa, os projetos, etc. “ (...) a manutenção de um clima de livre expressão das crianças, em que as suas ideias e experiências de vida são publicamente valorizadas”.

Metodologia de projeto

Uma das questões que surgiu relativamente ao modelo utilizado pela instituição foi o porquê de uma pedagogia/metodologia de projeto. Primeiramente um projeto identifica-se com um trabalho que é decidido e realizado pelo grupo e que necessita da participação de todos. A sua realização é útil para as crianças, que vai ao reencontro de uma conceção construtivista dos saberes, o saber fazer e saber ser da criança ativa e participativa. Seguidamente a criança desenvolve as suas potencialidades e constrói os seus saberes em contato com o meio (em vivências significativas) e com a ajuda do adulto.

“O educador deverá observar as crianças e perceber de que modo o grupo ou o pequeno grupo podem participar activamente num determinado projecto, tendo em conta os seus interesses e motivações e em simultâneo ter um papel activo na resolução ou descoberta da motivação de origem. Se no desenrolar do projecto as crianças tiverem possibilidade de realizar e alargar os conhecimentos fundamentais para o seu desenvolvimento e se tiverem hipótese de ter uma intervenção social, (junto da comunidade...) então o projecto terá cumprido o ser “dever” (Silva, 1998:14).

Caracterização do grupo de sala

O grupo da sala é composto por vinte e quatro crianças, a sua maioria com cinco anos de idade. É um grupo vertical do ponto de vista etário. Por género contam-se doze meninas e doze meninos. Neste grupo está colocado um menino referenciado com paralisia cerebral, conta com o apoio de uma educadora da equipa de intervenção precoce (duas vezes por semana). Das vinte e quatro crianças que constituem o grupo, dezassete já frequentavam a instituição e a integração entre todos não teve momentos de difícil adaptação para as que entraram pela primeira vez na instituição (cinco crianças).

É um grupo calmo e meigo, são crianças muito sociáveis e amáveis. “Como qualquer grupo, têm os seus conflitos e por vezes não sabem gerir os acontecimentos, cabe-nos a nós adultos e educadores ajudá-los a perceber o que está certo e errado e o que é permitido ou não fazer em determinadas situações” (Educadora cooperante).

A instituição atende igualmente às necessidades de cada criança prescritas nos seguintes termos: “ (...) estimular a aprendizagem ativa por parte da criança, atendendo às suas necessidades e interesses, proporcionando-lhe experiências interessantes e diversificadas, (...)” (Projeto Educativo de Escola).

Organização de espaços e materiais

“A organização do espaço é feita de modo a que os materiais estejam acessíveis às crianças, para que estas possam trabalhar autónoma e responsavelmente, em cooperação” (Gonçalves, sd:45).

A organização do ambiente físico é um fator de extrema importância quando se trata de crianças em idade pré-escolar, uma vez que é no espaço e na relação com ele e com os materiais que a criança constrói grande parte do seu processo de desenvolvimento. Como tal, este deve ser organizado de forma correta e adequada, de modo a dar resposta aos interesses e necessidades das crianças que fazem dele o seu mundo de explorações, construções e experiências, devendo nele poder movimentar-se livremente e em segurança.

Para Formosinho (2007:11) pensa-se “o espaço como um território organizado para a aprendizagem, um lugar de bem-estar, alegria e prazer. Procuramos que o espaço pedagógico seja aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades; seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, ético, amigável; seja seguro; seja lúdico e cultural”.

Tendo em atenção que todas as crianças aprendem experimentando o meio que as rodeia através dos sentidos (vendo, ouvindo, provando, cheirando e sentindo), movendo-se fisicamente no espaço e através da interação social, a principal preocupação da equipa de sala foi criar um espaço seguro, flexível, que proporcionasse conforto e variedade. A equipa teve em atenção a diversidade de materiais, bem como a sua adequação à faixa etária, numa arrumação consistente, personalizada e acessível à exploração por parte das crianças.

“Pensamos o espaço como um território organizado para a aprendizagem, um lugar de bem-estar, alegria e prazer. Procuramos que o espaço pedagógico seja aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades, seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, ético, amigável; seja seguro; seja lúdico e cultural” (Formosinho 2008:11).

A sala está organizada por áreas de atividades, permitindo a cada criança conviver, partilhar e experienciar com os outros a construção dos seus saberes. “A sala de educação de infância organiza-se em áreas diferenciadas de actividade que permitem diferentes aprendizagens plurais, isto é, permitem à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (Formosinho, 2008:11).

A exploração da sala está organizada segundo o modelo MEM e alguns dos mapas e informações da mesma estão também ligados a este modelo.

As áreas incluídas na sala permitem às crianças uma exploração mais próxima da realidade, não só porque têm aos seu dispor muitos materiais reais, mas também porque com as suas brincadeiras estão a aprender e a socializar entre si. Executam tarefas do quotidiano, como preparar refeições, dar comida aos bebés, mudar as fraldas entre outras tarefas. Apesar de existirem áreas distintas, muitos são os materiais que podem ser utilizados em diferentes áreas. Por exemplos, os livros podem ser levados até à área da casinha para lhes ser lida uma história; a plasticina pode servir para uma construção em conjunto com os blocos ou servir de comida na casinha; Portanto uma infinidade de brincadeiras e tarefas que estão presentes não só nas áreas mas principalmente nelas o que permite esta exploração e vivências tão próprias de uma idade de descobertas. “Para a criança, o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele. Portanto, o espaço é sombra e escuridão; é grande, enorme ou, pelo contrario, pequeno; é poder correr ou ter de ficar quieto, é esse lugar onde pode ir olhar, ler, pensar” (Zabalza, 1998:231).

A sala está organizada da seguinte forma:

Área das construções

Nesta área as construções estão divididas por setores/gavetas diferentes. Cada gaveta visivelmente identificada com um autocolante, inclui diversos materiais. Numa encontram-se peças de lego, noutra gaveta os suportes, noutra, os carros e assim sucessivamente.

Nesta área as crianças escolhem de forma convidativa onde querem desenvolver a planificação que fazem, e para isso, precisam de conhecer e selecionar os objetos com que vão trabalhar. Tudo isto lhes é consentido pela educadora.

Nesta área podem estar até quatro crianças, porém a educadora não é muito inflexível caso alguma criança além das quatro queira estar na área. Como também se trata de um espaço com alguns materiais, o que é solicitado ao grupo que escolhe a área em questão, é que estes usufruam do espaço aproveitando cada material e que não utilizem o material de forma inadequada. É uma área com materiais e espaços de arrumação coloridos, seguros (plástico e com arestas baleadas), e que por estar espacialmente perto da área da casinha, funciona como espaço de trocas e experiências na medida da imaginação de cada criança.

“Uma educadora mestra cuida o espaço, os materiais, o tempo...e presta particular atenção às interações educativas” (Vasconcelos, 1997, citado por Formosinho, 2007:68).

Área do Faz de Conta/ casinha

“A educação de infância precisa de assumir como urgência o resgate do brincar no mundo em que o quotidiano de muitas crianças se transforma numa acumulação de atividades extracurriculares que esse mundo pensa que abrirão às crianças as portas do sucesso” (Formosinho, 2007:48).

A área do faz de conta, é um espaços mais requisitados pelo grupo, nomeadamente pelas meninas. Carateriza-se por ser um espaço da sala muito próprio, no sentido de se situar num dos cantos da sala e por isso dar uma sensação que se encontram na sua própria casa. Trata-se de uma área com uma variedade de materiais e onde ocorrem as mais variadas brincadeiras mas principalmente onde ocorrem também os momentos de socialização entre pares e grupos.

Denominada frequentemente como a área do faz-de-conta é uma área que possibilita brincadeiras individuais ou coletivas. Da observação que fiz, posso referir que as crianças despendiam muito do seu tempo a brincar na casinha. Faziam-no a maioria das vezes em grupos de seis elementos (apenas a quantidade permitida nesta área) e retratavam a vida

quotidiana e familiar utilizando os materiais disponíveis.

Sendo este espaço uma “micro” representação do ambiente familiar e da realidade as crianças exploram-no das mais variadas formas, desenvolvendo assim “uma imagem coerente do seu mundo mais imediato” (Post & Hohmann, 2000:188).

Área da biblioteca

“A biblioteca é um território de emoções em que os sentidos e as inteligências, o tátil e o espiritual se fundem verdadeiramente, tal como se funde o espaço interior da sala com o espaço exterior do jardim” (Formosinho, 2007:34).

A biblioteca é um espaço agradável de habitar, onde cada criança facilmente se sente acolhida e convidada para pensar e sentir, ler e escrever, para fazer estudos que sustentam atividades e projetos, “é uma forma de se abrir ao mundo...” (Formosinho, 2007:34).

Na biblioteca há uma organização dos livros que é muito conhecida pelas crianças e porque a educadora incutiu-lhes hábitos de respeito pelo livro, a arrumação da biblioteca passa pelo que os outros possam usar. Este é um espaço que consente trabalho a dois, trabalho de pequenos grupos, ou simplesmente trabalho individual. “Um espaço que apela à fruição, à produção” (Formosinho, 2007:36).

Nesta área é muito fácil ver as crianças a apreciarem poesia, a escreverem mensagens uns aos outros, e a pedir a colaboração da educadora para a realização de um projeto.

“Quando a escola criou o prazer do livro, ele faz-nos companhia nos sítios para onde vamos” (Formosinho, 2007:45).

Área da expressão plástica

“As expressões, as tintas e os pinceis são indispensáveis para estas crianças. Ajudam-nas a ver, representar, criar, narrar” (Formosinho, 2007:18).

A área da expressão plástica é um espaço de enorme interesse e criatividade. Desde o desenho, à moldagem de plasticina, recorte, pintura com diversos materiais, as crianças explorar o seu sentido mais artístico, desenvolver atividades mais específicas como ilustrar o que fizeram no fim de semana ou desenharem-se a eles próprios.

Área polivalente

Neste espaço as crianças podem reunir-se em grande grupo para realizarem um projeto, em pequenos grupos para desenharem, escreverem, lerem, ou simplesmente estarem sentadas a refletir. É aqui que no lanche da manhã as crianças se reúnem para comerem, ou para realizarem alguma atividade de grande grupo proposta no momento de grande grupo no tapete, pela educadora.

Também neste espaço podem levar os jogos e sentarem-se sozinhos ou com os pares a realizarem-nos. Algumas crianças conversam sobre os jogos e discutem-se as regras. Iniciam os jogos em que se pode aprender muito sobre as cores, formas, correspondência termo a termo, espessuras. A escolha que a educadora faz dos jogos utilizados na sala, de cores bonitas e usados nesta grande mesa confortável permitem a comunicação entre as crianças e que estas situações se transformem em situações de bem-estar, paz, serenidade.

Fazer um puzzle com muitas peças põe muitos problemas a uma criança de três anos, por exemplo, no entanto porque a educadora sabe que é preciso consentir ritmos, dá tempo, apoia, espera, e o puzzle a seu tempo chegará ao fim. “O envolvimento, a concentração, são garante da realização” (Formosinho, 2007:54).

Área das ciências e experiências

Nesta área, os materiais convidam a criança a desenvolver o espírito científico, a perguntar o que acontece e porque acontece, a descobrir porque é que os materiais se transformam e como se transformam, a criar, a inventar e a descobrir. A criança torna-se capaz de levantar hipóteses, de as testar, comparar, contrastar, verificar resultados.

As observações que as crianças fazem e as manipulações, permitem-lhes aprofundar conhecimentos sobre o mundo, possibilitam o estabelecimento de semelhanças e diferenças, ajudam a reconhecer mudanças e a compreender fases de processos.

Nesta área as crianças aprendem conceitos relacionados com a ciência, que se faz num ambiente repleto de materiais “interessantes e estimulantes que despertam os sentidos e apelas ao seu uso reflexivo” (Formosinho, 2007:58).

As crianças através de projetos, observam líquidos diferentes, cheiram, tocam, ouvem, conversam, observam as propriedades físicas dos materiais e as suas transformações.

Experiências como encher e esvaziar permitem a emergência do conceito de volume. Os olhares profundamente concentrados das crianças, questionando, interrogando-se sobre as atividades realizadas “requerem o envolvimento do corpo e do espírito...” (Formosinho, 2007:60).

3 Técnicas e procedimentos para a recolha de dados

Existem planos de investigação utilizados em investigação qualitativa que requerem locais e indivíduos múltiplos e no caso da minha questão de investigação-ação os contextos serão duas salas, uma de creche e outra de jardim-de-infância.

Observação participante

A minha intencionalidade foi recorrer primeiramente a uma observação participante. E para o efeito foi utilizado o método comparativo constante.

Este método implicou a combinação da recolha de dados com a sua análise. Estas desenrolaram-se alternadamente – primeiro foi realizada uma conversa informal com cada uma das educadoras cooperantes, em seguida a análise e o desenvolvimento teórico, depois a realização de uma entrevista aberta, seguida de mais uma análise e reflexão dos dados adquiridos – até a investigação estar completa.

O método comparativo constante (Glasser & Strauss, 1967; Strauss, 1987, citado por Bogdan & Biklen 1994:102) “é um plano de investigação para fontes múltiplas de dados, no qual a análise formal se inicia precocemente e está, praticamente, concluída no final da recolha de dados”.

A investigação qualitativa trouxe vários benefícios para a minha questão de investigação-ação, porque me permitiu visitar os dois contextos educativos em diferentes alturas, consoante a necessidade de recolha de mais informação ou dados adicionais à minha investigação. Por ser, como referi anteriormente um plano flexível as observações nos contextos não precisavam de ficar limitadas. A recolha de dados pôde ser feita através de visitas posteriores às instituições, aquando terminado os momentos de estágio.

Enquanto observadora participante, tentei estar envolvida diretamente na situação problema que é objeto de estudo.

A questão I-A foi crescendo devido à necessidade existente de fazer com que os pais se envolvessem mais ativamente nas rotinas da sala.

Questionei-me até que ponto e de que forma é que o investigador deve participar nas atividades da instituição. Gold (1958, citado por Bogdan & Biklen 1994:125) efetuou um estudo onde discutiu uma gama de papéis possíveis que os observadores podem desempenhar. Num dos extremos situa-se o observador completo. Sendo que neste caso o investigador não participa em nenhuma das atividades do local. No extremo oposto, situa-se o observador que tem um envolvimento completo com a instituição, existindo apenas uma pequena diferença discernível entre os seus comportamentos e os do sujeito.

Nos primeiros dias de observação participante, fiquei um pouco à margem no que diz respeito à interação com as famílias no acolhimento e nas saídas, ficando à espera que me observassem a mim e que me aceitassem como membro da sala. À medida que as relações se foram desenvolvendo, fui-me envolvendo mais ativamente. No entanto para este trabalho foi importante ficar em alguns momentos, novamente de fora em termos de participação. Segundo Gold (1958, citado por Bogdan & Biklen 1994:125) “um investigador que participe demasiado poderá passar a ser um indígena, onde o investigador fica tão envolvido e ativo com os sujeitos que perde as suas intenções iniciais” e foi neste sentido que me tentei afastar passando por ser um observador mais discreto.

Na fase inicial foi importante calcular a quantidade correta de participação e o modo como devia participar, tendo sempre em mente o estudo que foi proposto elaborar. Neste momento debato-me com o dilema de como terá corrido a minha participação. Terei agido como deve agir um educador? Ou como seu ajudante? Neste caso e segundo Bogdan & Biklen (1994:126) “a participação deve ser moderada para poder ser eficaz”.

A minha recolha de dados passou pela observação – técnica que segundo Afonso (2005:91) é particularmente útil e fidedigna, “na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos”.

Os meus produtos de observação tomaram a forma de registos escritos. A observação não estruturada foi o produto de observação que foi escolhido para o presente relatório, esta consiste em diversos tipos de textos que constituem o conjunto dos registos de observação. Em primeiro lugar, foram produzidas notas de campo¹, escritas, nomeadamente durante a observação, num bloco de notas que andava sempre na minha bata. Estas notas de campo centraram-se apenas em palavras-chave que me permitiram captar os momentos que queria observar, sem perder o fio condutor desses respetivos momentos. Os textos eram posteriormente redigidos em casa e seguidamente colocados ao longo deste relatório em factos teóricos e perspetivas pessoais que foram presenciadas.

¹ As notas de campo não constam neste relatório de estágio.

A realização de entrevistas foi também um dos instrumentos para a recolha de informação. A entrevista “consiste numa interação verbal entre o entrevistador e o respondente, em situação de face a face ou por intermédio do telefone” (Afonso, 2005:97). Segundo Burgess (1984:101-121) “no caso do investigador qualitativo, a entrevista surge com um formato próprio”.

Neste tipo de investigação as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas, podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas.

As entrevistas que foram realizadas foram feitas às duas educadoras cooperantes de cada instituição. O que era pretendido era realizar uma entrevista num clima informal porque foram as pessoas com quem mantive sempre um contacto diário, sendo que se disponibilizavam sempre alguns minutos para se falar, durante as horas não letivas, nomeadamente as horas de almoço ou nas horas da saída das crianças. “Grande parte do trabalho envolve a construção de uma relação: investigador e sujeito passarem a conhecer-se e o investigador pôr o sujeito à vontade” (Whyte, 1984, citado por Bogdan & Biklen 1994:135).

O objetivo inicial quando as entrevistas foram realizadas seria procurar assuntos interessantes que colocassem as educadoras cooperantes à vontade de modo a construir uma relação. Inicialmente pode tornar-se mais difícil passar logo à entrevista, pelo qual senti a necessidade de criar inicialmente um ambiente acolhedor e colocar ambas as educadoras o mais à vontade possível de modo a “quebrar o gelo” inicial.

No início da entrevista o ponto de partida passou por informar com brevidade o objetivo e garantir-lhes que aquilo que seria dito na entrevista seria tratado confidencialmente, sendo apenas utilizado unicamente para fins académicos.

Segundo Bodgan & Biklen (1994:135) “pode naturalmente acontecer o sujeito a ser entrevistado “desafiar” o entrevistador, questionando os seus métodos e a coerência e seriedade do seu estudo”. Acabou naturalmente por acontecer com a educadora cooperante de creche, no entanto tentei manter uma postura firme, sem me mostrar defensiva.

As entrevistas que propus realizar situam-se entre as estruturadas e as não estruturadas, designando-se por entrevistas com questões abertas. Estas tiveram por base um guião, que, porém não teve uma forma demasiada rígida, uma vez que as educadoras cooperantes sabiam parcialmente o objetivo do estudo.

Neste tipo de entrevistas que pretendi concretizar as educadoras cooperantes desempenharam um papel crucial na definição do conteúdo da entrevista e na condução do

estudo, na forma como expunham as suas vivências, e pelo encorajamento que era pretendido e que com naturalidade e espontaneidade foi alcançado.

Neste estudo, achei inicialmente importante utilizar uma entrevista mais livre e exploratória, pois naquele momento o objetivo era a compreensão geral das perspetivas sobre o tema.

Após a construção da primeira entrevista foram realizadas outras duas ², no entanto como nem sempre ficaram claras as respostas dadas pelas duas educadoras cooperantes, senti a necessidade de fazer algumas reformulações “apostando” em questões mais específicas, pedindo naturalmente às duas educadoras, que me clarificassem diversas vezes com alguns exemplos do dia-a-dia.

Uma das estratégias chave que pretendi quando realizei as entrevistas foi evitar tanto quanto possível, perguntas que pudessem ser respondidas apenas com “sim” e “não”. “Os pormenores e detalhes particulares são revelados a partir de perguntas que exigem exploração” (Bogdan & Biklen 1994:136).

Para mim foi essencialmente importante não desistir da entrevista, pois nem todas as respostas fizeram sentido logo à primeira, sentindo necessidade de reforçar as explicações que me eram dadas, e seguindo a linha de pensamento de Bogdan & Biklen é preciso “deixar que alguns entrevistados se habituem a si” (1994:136).

O tipo de perguntas formuladas tentou estar de acordo com a dinâmica da entrevista. Segundo Kvale (1996, citado por Esteves 1996:97) “deverá existir um controlo temático que se faça através da tipologia apresentada, seguidamente e sobre a qual incidirá as entrevistas realizadas”.

Tipologia de formulação de questões que foram aplicadas:

- Questões de introdução – as questões que introduzem o tema. Nesta parte esperaram-se descrições espontâneas, ricas e densas;
- Questões de seguimento – Nesta fase pretendeu-se ampliarem o conteúdo das respostas mediante uma atitude curiosa, mas não indiferente, persistente, mas não cansativa, e crítica, mas sem julgamento;
- Questões de aprofundamento – Aqui pretendeu-se que as entrevistadas descresem exemplos, que especificassem questões anteriores, sendo esta uma informação mais detalhada;

² Nenhuma das duas primeiras entrevistas construídas, foram colocadas neste relatório, pelo facto de achar pertinente apenas colocar o guião e respetiva entrevista final.

• Questões especificadoras – Pretendeu-se nesta fase obter informação de pormenor. Questionando as entrevistadas sobre os seus sentimentos, a sua opinião sobre o tema, perante a situação concreta;

• Questões diretas – Estas foram, preferencialmente colocadas na parte final da entrevista, para que as descrições não perdessem a espontaneidade;

• Questões indiretas – Utilizaram-se questões projetivas do género: “Como acha que os outros alunos encaravam a competitividade das notas?”

• Questões estruturantes – Aqui foram introduzidas questões segmentares, ou seja, consoante as questões anteriores de irrelevância temática;

• Silêncio – Neste ponto foi importante saber dar às entrevistadas um espaço para si, para refletir, pensar, aproveitando este momento para estabelecer uma relação entre as mesmas, do que nomeadamente “bombardear” com um novo assunto;

• Questões de Interpretação – Aqui foram ser necessárias questões de clarificação para o entrevistador, quando as entrevistadas em estudo não eram claras na resposta à questão colocada (1996, citado por Esteves 1996:97).

Na recolha de dados seria igualmente importante a utilização de uma máquina fotográfica, de forma a fazer o inventário dos objetos e ações no local de investigação.

As fotografias podem ser tiradas em qualquer altura que seja conveniente e podem ser certamente adiadas, consoante as necessidades que podem surgir.

A presença de máquinas fotográficas já era uma rotina quase diária nas instituições, tanto de creche como em jardim-de-infância, sendo estas utilizadas a maior parte das vezes pelos educadores de sala. No entanto, e apoiando as minhas perspetivas pessoais em Bogdan e Biklen (1994:34) “as máquinas fotográficas podem surtir vários efeitos, nomeadamente de três géneros: compensado, explorado ou minimizado”.

No primeiro, as pessoas podem ter a tendência de modificar o seu comportamento consoante a sua presença, o segundo tem a ver com a exploração do efeito das máquinas nas pessoas. As pessoas podem vestir-se ou decorarem a sala de uma forma “melhor” sabendo que vão ser fotografadas. “O terceiro ponto refere que nas abordagens anteriores, as fotografias não proporcionavam uma ideia do que é típico e natural num determinado contexto” (Bogdan e Biklen 1994:35). Como não me foi possibilitado em jardim-de-infância a utilização de máquina fotográfica³ em qualquer momento da rotina optei por não colocar quaisquer registos fotográficos no meu presente relatório, tentando deste modo, e

³ A proibição de máquinas fotográficas por parte de estagiárias, era norma explícita no regulamento da instituição, pelo qual não foram utilizadas.

por minha opção, seguir a o terceiro ponto acima referido, que frisa que as fotografias podem não proporcionar uma ideia do que é típico e natural num determinado contexto. Sendo assim e não menosprezando a política instituída pelo segundo contexto de jardim-de-infância, não seria vantajoso no meu ponto de vista colocar apenas registos fotográficos do primeiro contexto, uma vez que a não visualização de imagens de um contexto poderia levar a uma interpretação diferenciada do outro, e neste relatório não é isso que se pretende.

Finalizando senti que foi importante que houvesse segurança no trabalho que realizei e descontração, brincando com as crianças e tirando notas espontaneamente. E segundo Bogdan & Biklen (1994:145) “por vezes, os sujeitos tornam-se amigos para sempre. (...) O investigador qualitativo não só precisa de saber trabalhar e recolher os dados, como também de ter uma boa ideia sobre o que os dados são”.

A Investigação qualitativa em educação

A investigação qualitativa é um processo “dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (Fischer, 2001, citado por Esteves, 2008:82).

Os princípios gerais da investigação-ação, do meu objeto de estudo regeram-se pelas seguintes operações:

a) *Planear com flexibilidade* – implicação da reflexão do observador-investigador sobre a sua experiência e a experiência de outros e as decisões do que se deve manter e do que se deve mudar. Nesta etapa são formuladas as primeiras questões.

b) *Agir* – todos os atos de pesquisa no terreno são englobados, buscando padrões ou discrepâncias que emergem das práticas do observador, mediante a observação e o registo. Através destas ações de pesquisa, as questões iniciais vão-se elaborando e clarificando cada vez mais.

c) *Refletir* – operação de análise crítica das observações, discrepâncias e/ou padrões encontrados, com o intuito de descobrir os esquemas de referencia submetidos nas práticas do investigador. São utilizados vários instrumentos para registar e analisar os dados em observação. O diálogo com as educadoras cooperantes, ajudam a encontrar o rumo para a análise.

d) *Avaliar/validar* – A descrição e a análise dos dados vão-se refinando à medida que se avaliam as decisões sucessivamente tomadas e se observam os efeitos que delas decorrem.

e) *Dialogar* – Estratégias de partilha sucessiva de pontos de vista e de interpretações com as educadoras cooperantes, até se chegar à versão final de um relatório escrito. “A colaboração é a pedra de toque para que um projeto seja bem-sucedido, isto é, tenha qualidade” (Esteves, 2008:82).

A minha questão de investigação-ação centra-se na ideia de tentar perceber que modalidades de organização e de intervenção poderão ser desenvolvidas no sentido de otimizar o trabalho com as famílias?

Esta questão I-A não ocorreu de acordo com o previsto, no entanto não é a ação que deve obedecer a um plano de regras definidas, o plano é que foi reajustado, sempre que a ação não corria como planeado.

Sendo que deve ser matéria para “reflexão, significação e produção de conhecimento prático”, contribuindo, desse modo, para o “dinamismo do processo” (Esteves, 2008:82).

Relativamente à minha questão I-A os pais apresentaram um desafio especial em termos relacionais. Nós, adultos temos a tendência para conduzir as conversas que temos com as crianças, no entanto com os adultos isso não se processa da mesma maneira. O discurso pode ser conduzido por ambos e cabe ao investigador qualitativo prever como será o discurso e criar alternativas para proceder da melhor forma a sua investigação e chegar a conclusões.

Essas estratégias/modalidades passam pela maneira como conduzimos o trabalho e de que forma este pode ser organizado.

Organização e análise de dados

“O tratamento de informação qualitativa é um processo muito mais ambíguo, moroso, reflexivo, que se concretiza numa lógica de crescimento e aperfeiçoamento” (Afonso, 2005:118).

Na primeira fase da organização dos dados, foi importante proceder-se a uma leitura sistemática de todo o material. As leituras feitas fizeram com que nos familiarizássemos com a informação que recolhíamos, “ganhado uma crescente desenvoltura na capacidade de navegar no material empírico e de gerir um volume elevado de informação” (Afonso, 2005:118).

Seguidamente foi feita uma condensação dos resultados do estudo. “A condensação é um processo que procura sintetizar os significados essenciais contidos nas notas de campo, nos diários, ou na narrativa proveniente das entrevistas em profundidade” (Kvale, 1996, citado por Esteves 2008:104).

Verificar o que realmente é importante para o tema e separar o que não se torna relevante nem pertinente. Nesta parte foi importante organizar todo o bloco de notas que continha os registos de campo (palavras chave) e organiza-las temporalmente.

A realidade dos contextos

Em educação, a pesquisa qualitativa procura então compreender a realidade de cada instituição educacional. A compreensão do contexto escolar, das relações interpessoais e de propostas para uma mudança são os objetivos de um pesquisador. Com este estudo pretendeu-se investigar formas de envolver a família na creche e no jardim-de-infância, pois durante os estágios realizados nestes dois contextos, observou-se que o trabalho com as famílias é um trabalho delicado, complexo, ambivalente e merece uma atenção especial pelo profissional de educação. Neste relatório procurou-se refletir sobre práticas de intervenção em busca de uma melhor construção de parceria instituição/família. Este relatório investiga propostas de participação da família no quotidiano da creche e no jardim-de-infância, bem como as conceções e práticas das educadoras em relação ao trabalho em parceria.

Para tal, utilizou-se uma abordagem qualitativa, pois procurou-se interpretar situações e desvendar estratégias possíveis para um envolvimento mútuo e seguro entre escola/família.

Com base nesta abordagem da investigação-ação e nas teorias estudadas, este relatório tem como intuito conhecer melhor esta temática sobre a relação família/escola e a sua importância, introduzindo melhorias que possam ajudar nesta mesma relação. Este trabalho que agora se apresenta tem também como finalidade analisar a realidade social de cada contexto de estágio e construir com as educadoras propostas de participação das famílias na creche e no jardim-de-infância, investigando também a concepção de cada educadora. Segundo Bogdan & Biklen (1994:54), “o objetivo da investigação qualitativa é o de melhor compreender o comportamento humano”. E é isso que me comprometi a apresentar com este relatório, um contributo à temática do trabalho com as famílias.

Capítulo terceiro: Apresentação e reflexão de dados

“Educador conhece-te a ti próprio e conhece a tua profissão”
(Cadernos de Educação de Infância, sa).

No início deste capítulo irei focar a análise da entrevista à educadora de creche, as concepções e práticas da participação das famílias, possíveis estratégias para uma participação ativa, sendo a reflexão uma primeira etapa para interagir futuramente. Numa segunda parte concentrar-me-ei nos mesmos aspetos, no entanto, aplicados ao contexto de jardim-de-infância. Numa terceira parte é analisado sucintamente o que foi expresso pelas duas educadoras cooperantes.

1 Trabalho e relação com as famílias

1.1 Análise de conteúdo da entrevista à educadora de creche

De princípio quando a educadora começou a trabalhar sentiu que a instituição tinha um aspeto frio e pouco personalizado. Salas grandes às quais os pais tinham acesso mas pouco entravam. As crianças iam no autocarro da instituição ou eram deixadas pelos pais na sala.

A sua primeira intenção foi tornar a sala mais bonita e acolhedora, inovação que foi apoiada pela direção e pelas colegas educadoras. A falta dos pais chocava-a imenso. A educadora quase nunca tinha contacto com eles. Como primeiro passo de aproximação procurou acabar com a “barreira” que era a porta mais pequena da sala que impede as crianças de saírem da sala, o que não deu muito resultado, porque tirando essa “barreira” a porta da sala teria que permanecer fechada o que tornaria impossível o contacto direto com os pais. Assim, para evitar que esse contacto direto lhe fosse negado começou a marcar reuniões semanais com os pais na sua hora de almoço, consoante a disponibilidade de cada pai e se alguma situação assim o exigisse. Começou por afixar recados à porta da sala consoante a sua importância, colocando letras grandes e apelativas. No entanto, com o passar do tempo começou a ver que não estaria a dar resultado uma vez que os pais continuavam a perguntar e nunca olhavam para a porta da sala. Tentou assim destas formas que os pais sentissem curiosidade em conhece-la e conhecer o seu trabalho, o que só pouco e pouco foi acontecendo quando começou a colocar à entrada da parte de creche fotografias de atividades que eram realizadas na sala, colocando-as à disponibilidade dos pais para venda direta. O dinheiro angariado por cada fotografia seria para a compra de cds de música para a sala ou material necessário para alguma atividade.

As reuniões de pais de pais também tiveram um percurso, procurando a educadora, de tentativa em tentativa, entender o que mais os interessava. No entanto, pude conjecturar

que o que sucedia é que sempre que o tentava fazer de forma original e criativa acabava sempre por utilizar o mesmo suporte digital (power point) e sempre as mesmas linhas de pensamento exaustivas com uma grande carga de texto. O que sucedia é que os pais ao fim de algum tempo começavam a desmotivar-se. Aos poucos e poucos a afluência ia-se revelando desproporcional à sua criatividade e informalidade nas relações que tentava desesperadamente estabelecer.

Sucessivamente, ia pedindo participações várias que de pontoais passaram a esporádicas a nulas, constituindo negativamente um ponto de apoio para o dinamismo interno da sala.

As reuniões semanais com os pais eram realizadas na sala da diretora, no entanto, existia sempre a possibilidade das pessoas entrarem e o que sucedia eram constantes interrupções, o que notoriamente gerava algum descontentamento por parte dos pais. O ideal seria inicialmente fazer-se obras e criar uma “salinha de estar”, procurar que ficasse acolhedora, que fosse um lugar disponível para se conversar e, para se trabalhar. O pensado inicialmente pela educadora seria criar uma sala onde se fizessem trocas de ideias e ficassem a conhecer muitas coisas. Este princípio não foi tornado realidade e a educadora continua a fazer as reuniões semanais com os pais na sala da diretora.

Os projetos que eram planeados ou tentavam ser postos em prática, aquando da ocorrência de obstáculos, eram cancelados ou não evoluíam para serem postos em prática. A meu ver, é essencial, serem postos em prática vários projetos. Consegue-se com estes muitas coisas. Temos de pensar que muitos pais não têm ainda consciência da importância que têm, para os filhos, colaborarem com a creche, apesar de hoje em dia já estarem mais despertados para esse facto. Atualmente, na vida de cada dia, em que os pais vivem uma tremenda correria para poderem estar com os seus filhos é necessário que a educadora lhes transmita segurança e que queira colaborar com eles. É interessante refletir o que uma mãe ou um pai pensam quando entregam o seu filho à educadora. Quando o (a) deixamos a chorar o que lhe fará? Têm que ser os educadores a terem a capacidade de aceitar estas inseguranças tentando pôr-se no seu lugar. E nesta linha de pensamento a educadora reflete que, neste percurso de sucessivas tentativas para uma melhor interação com as famílias, continua a interrogar-se: Qual o tipo de participação? Como deve ser essa participação? Pontual? Estrutural?

A interpretação que pode ser feita primeiramente à prática que é aplicada é que de certo não vai na totalidade ao encontro do que a educadora defende e pratica. Neste sentido é importante discernir eventuais situações pessoais que a educadora poderá ter passado

com a prática em que acredita e que supostamente defende. Fui levada a crer que existia uma certa incoerência e inefetividade nas escolhas que aplica mediante este percurso acima referido. Estes constrangimentos constantes eram observados diariamente e de modo a poder diminuir tais acontecimentos questionava a educadora sobre a coerência que era necessária existir entre os modelos em que acreditamos e as práticas que concebemos.

É certo que, nem sempre aquilo em que acreditamos pode ser aplicado nas realidades práticas com que nos deparamos, no entanto acredito que nunca devemos desistir das situações que por vezes surgem no nosso caminho e que nós questionamos para as tentar resolver. Devemos ser persistentes e acreditar que aquilo em que cremos pode ser possível de ser aplicado na realidade onde estamos inseridos, porque as crianças devem ser a nossa força tornando o nosso trabalho enriquecedor e gratificante.

Conceções e práticas da participação das famílias

A participação das famílias é vista como um fator de enriquecimento dos trabalhos que são realizados e, ao mesmo tempo, como uma fonte privilegiada de conhecimento acerca das crianças. A família para a educadora é o elo que liga a criança, em contexto escolar (que a educadora conhece bem) à criança em contexto familiar e à criança em contexto comunitário.

A educadora recorre, aparentemente, com pouco agrado aos saberes que as crianças trazem da família e da comunidade, considerando-os uma fonte de pouco conhecimento, não os valorizando publicamente.

“Quando estamos num momento de grande grupo no tapete, tentamos conversar com eles, porque todos os dias eles têm coisas para falar e para mostrar, coisas que trazem de casa, como um trabalho feito pelo pai ou alguma coisa que viram na televisão. Algumas vezes deixamo-los brincar e mostrar aos amiguinhos o que trouxeram, no entanto não são grandes explorações porque as crianças desta idade facilmente se dispersam” (Entrevista à educadora cooperante de creche).

A educadora cooperante preza a existência de um clima onde predomine a cooperação entre instituição/família, no entanto revela pouca disponibilidade para que esta possa ultrapassar o contexto da creche e se estenda para além dos muros, até à família e à comunidade.

“O trabalho do educador na creche é complexo e desafiante” (Figueira, 1998:69). Normalmente a educadora sente-se por vezes confrontada com o dilema do difícil

equilíbrio entre privilegiar os jogos livres e o consequente sentimento incómodo de estar apenas a cuidar ou a guardar as crianças ou de acentuar as atividades dirigidas ou orientadas que muitas vezes chegam a levar-lhe a uma hiperestimulação precoce e deveras perigosa. Era notório o seu cansaço e fadiga demonstrados pela educadora ao longo dos dias.

Deveria ser possível existir a transformação das relações adulto-criança e adulto-família para que pudesse existir um reequilíbrio da comunicação interpessoal, fazendo assim da creche um “espaço vivo e adequado ao desenvolvimento da criança” (Figueira, 48:69)

Para a educadora trabalhar com bebés obriga a desenvolver competências de comunicação não-verbal, aprendendo a compreender e a descodificar os sentimentos que não se exprimem verbalmente. Mas no entanto não se trata apenas da comunicação com as crianças, mas sim dar igual ênfase á comunicação com os pais. “Em conjunto, pais e educadores recolhem, trocam e interpretam informação específica sobre as acções, sentimentos, preferências, interesses e capacidades sempre em mudança da criança” (Post & e Hohmann, 2011:329).

Quanto mais pequena é a criança maior é a necessidade de estabelecer relações intimas de parceria com as famílias para evitar os problemas que resultam das grandes áreas de sobreposição de funções.

“Segundo a educadora, os pais necessitam de confiar de facto nas pessoas ou instituições a que entregam os seus filhos numa idade ainda tão vulnerável” (Entrevista à educadora cooperante de creche).

E o problema existente que a educadora sente que continua a persistir no trabalho que é desenvolvido com as famílias é que as pessoas pensam que a creche é apenas um lugar onde se podem colocar os filhos enquanto os pais vão trabalhar. E segundo Figueira (Figueira, 1998:69) a creche “é considerada como um contexto educativo que integra as respostas adequadas às necessidades das crianças do grupo etário 0-3 anos faz hoje indiscutivelmente apelo à presença de educadores de infância profissionais capazes de darem respostas integradoras às crianças e às suas famílias”.

A educadora sente que na sua prática e segundo o testemunho do docente (Pinheiro, 1998:52) “essas pessoas pensam que mudar fraldas, dar de comer às crianças ou adormece-las pode ser feito de forma adequada por pessoal sem formação...portanto essas pessoas encaram a vida das crianças em idade de creche segundo um modelo estritamente nutricionista, higienista, puericultor, ou seja, segundo um modelo vazio de qualquer tipo de

perspectivas educativas...é curioso constatar que de uma forma geral, essas preocupações e práticas higienistas e nutricionistas são explicita ou implicitamente desenvolvidas com intenções disciplinadoras, como se o objetivo da creche fosse o exercício de um controlo social sobre as crianças de modo a disciplina-las”.

Só uma atenção enorme de sentimentos das famílias e uma atitude de aceitação e de partilha por parte dos educadores da creche podem de alguma forma “minimizar as situações de conflito latente” (Figueira, 1998:70).

Por outro lado a educadora, acredita que a creche pressupõe a existência intorneável de pessoal auxiliar. Esta situação obriga à instituição um compromisso comum para assegurar o bem-estar das crianças.

A imaturidade das crianças aponta para os perigos de uma excessiva divisão de tarefas, muito longe do modelo familiar. Na família são os pais que asseguram as tarefas educativas ao mesmo tempo que cuidam das crianças e dos diferentes aspetos ligados à vida no lar.

Importa pois que “a creche procure esbater os exageros de uma divisão artificial entre os que educam, os que limpam, os que cuidam, os que alimentam, de uma forma diretamente apreensível pelas crianças” (Entrevista à educadora cooperante de creche).

As pessoas na creche têm que funcionar como uma verdadeira equipa, que trabalha e procura em conjunto criar as condições ideais de atendimento das crianças.

Existe por outro lado um real perigo de auto desvalorização por parte dos profissionais que trabalham na creche e que resulta da possível confusão entre as funções de educador/vigilante ou “cuidador” por parte das famílias e da sociedade em geral.

Tal desvalorização tem sido acentuada na prática da educadora pelo facto de um não-reconhecimento do trabalho desenvolvido na creche, numa possível progressão da carreira. A educadora sente que o trabalho em creche não é de total forma valorizado pelas famílias e “o reconhecimento social é pouco visível” (Entrevista à educadora cooperante de creche).

Durante o período de vida em que o desenvolvimento é mais acelerado, nomeadamente entre os 0 e os 3 anos as crianças quadruplicam o peso, dobram a altura, adquirem movimentos coordenados e voluntários, controlam a postura e o movimento, adquirem a fala, entre outros; e cabe então ao educador de creche, em estreita articulação com a família, um papel fundamental: “o de apoiar o desenvolvimento das competências básicas e o sentimento de pertença e de relação positiva com os outros” (Entrevista à educadora cooperante de creche).

A educadora sente que deveria ter a sua auto-imagem reforçada, uma vez que trabalha com um grupo etário tão importante. “Uma imagem de doçura, dignidade e de segurança que servirá de alicerce ao respeito por si só própria e ao sentimento de confiança no mundo das coisas e dos afectos” (Figueira, 1998:70).

Entre os pais e a educadora responsáveis pela educação da criança é essencial o apoio mútuo e uma boa comunicação. Durante esta etapa da vida as crianças apercebem-se que o ambiente que as rodeia é encorajante, ordenado e previsível. Os pais e a educadora trocam informação com pouca frequência acerca das atividades de rotina das crianças, do seu comportamento singular e de episódios quotidianos, segundo a educadora “os pais pouco contribuem para incutir este sentimento de segurança” (Entrevista à educadora cooperante de creche).

A maioria dos pais nutre sentimentos de culpa ou ansiedade por deixar as suas crianças ao cuidado de outra pessoa. Contudo, seria deveras importante que a educadora pudesse cultivar a importância primordial dos pais na vida das crianças, sendo que possivelmente estes sentimentos de culpa e/ou ansiedade podem ser desta forma atenuados.

“Desenvolvendo um intercâmbio, os adultos verão a criança sob uma perspetiva comum. É especialmente importante para os pais e educadores discutir valores básicos e práticos do cuidado infantil” (Post & Hohmann, 2011:309).

Sem esta comunicação, as crianças poderão sentir-se desconcertadas, confusas, angustiadas, se existem certas discrepâncias importantes entre o que se passa em casa e no ambiente que a educadora lhes proporciona.

Se a educadora partilhar detalhes sobre a criança, os pais apercebem-se melhor da sua individualidade de emergente. Por exemplo existem pais que querem saber quanto tempo dormiu a criança, que quantidade de frases circunstanciais utilizou, ou que tipo de brincadeiras prefere, estas são informações válidas para a organização do dia ou da noite.

A educadora pode apoiar mais eficazmente a aprendizagem das crianças se souber reconhecer a diferença entre apoiar os pais e competir com eles. O objetivo global é o de proporcionar um ambiente caloroso, seguro e interessante para os pais das crianças sentirem confiança em lhes entregarem.

“Compreender que os seus papéis são distintos, permite aos educadores e aos pais trabalharem em conjunto sem intervirem no desempenho uns dos outros” (Post & Hohmann, 2011:331).

No tempo de estágio em creche verifiquei que existia grande dissonância entre a parceria que era realizada com os pais e as próprias concepções da educadora cooperante.

Na minha opinião, a sua fadiga e desgaste emocional começaram a ter consequências no trabalho que era suposto desenvolver com os pais diariamente e em vez de existir uma parceria para que ambos proporcionassem um ambiente facilitador para as suas crianças, o que sucedida era apenas uma “entrega” da criança por parte dos pais. O contacto físico era quase nulo e as aprendizagens e a comunicação perdia-se no tempo. Post & Hohmann (2011:329) acreditam que “educadores crescem na sua capacidade de se conseguirem sintonizar com cada criança. (...) e pais e educadores com diferentes crenças sobre a educação infantil, os cuidados e as primeiras aprendizagens muitas vezes alargam a sua percepção do que é possível”.

Eu acredito e defendo a perspetiva do docente e psicólogo que “ (...) numa instituição, os melhores educadores deverão estar a trabalhar em creche...Quando digo melhores, estou-me a referir à sua capacidade de compreensão, de penetração na experiencia subjectiva dos bebés, ao fim ao cabo à capacidade de mobilização de uma série de competências sociais que são um requisito de todo o acto educativo adequado, mas que na creche são ainda mais necessárias, ou melhor, têm que estar mais afinadas. Trabalhar com bebés é um desafio notável...Penso que não é para toda a gente e apenas para pessoas que tenham uma formação específica (...) ” (Pinheiro, 1998:53). Assim como refere o autor do artigo (Pinheiro, 1998:53) “a minha posição é a de defender não só que são necessários educadores na creche como também que os melhores educadores devem estar na creche, pelo tipo de atitudes e pela qualidade do apoio que é fornecido às crianças”.

Neste caso específico de creche, fui levada a crer que a educadora cooperante, não se sentia capaz de exercer a sua prática profissional e as suas conceções de criança, aprendizagem e parceria com as famílias. Ao longo do período de estágio foi notório que o elo de ligação que deveria existir entre instituição/família não era de todo sustentado numa base de confiança e segurança.

Acredito que para trabalhar em creche é preciso muito mais do que gostar de crianças, porque nunca se gosta das crianças no primeiro momento que as vimos, aprende-se a gostar de cada uma delas à medida que se vão conhecendo. Os desafios em creche são mais acrescidos do que noutra etapa seguinte da vida da criança e mesmo “com formação específica,” tal como refere Pinheiro, não é toda a gente que tem essa capacidade.

Concluindo e aceitando a perspetiva da educadora de infância e docente “para ser uma educadora em creche profissional em creche é preciso entender e entender ultrapassa as palavras, é o gesto, o olhar, o toque... quando toco com suavidade, com calma, sei que

não tenho o direito de magoar, nem com o gesto de olhar nem com o gesto de tocar” (Silva 2003:48)

Estratégias para uma participação ativa – refletir para interagir

“ (...) descobre-se o conhecimento, partilham-se as competências, valorizam-se os saberes, constrói-se a intimidade de quem tem um objectivo em comum: fazer as crianças felizes (...) ” (Ministério da Educação, 1994:32).

“Gostaria que o meu trabalho, de alguma forma, pudesse contribuir para uma melhor intervenção de futuras educadoras que desejem desenvolver um trabalho com as crianças, envolvendo as famílias e a comunidade em geral.”

“As estratégias que apresento e as sugestões que forneço, foram por mim experimentadas, contudo, não pretendo criar aqui nenhuma receita, mas tão somente sugerir pistas que poderão levar ao desenvolvimento de um trabalho satisfatório com as crianças, família e comunidade” (Educadora cooperante de creche).

Relativamente ao trabalho com as famílias:

A) Aproveitar os momentos informais e criar uma relação personalizada com as famílias. Utilizar os locais habituais de encontro da população e o “porta a porta”.

Sugestões: (Sugestões dadas pela educadora cooperante de creche)

- Mostrar interesse pela vida pessoal e familiar daqueles que conosco contatam (atenção com o demasiado envolvimento que lhe pode retirar a disponibilidade para as atividades e que podem envolve-lo (a) em possíveis conflitos locais)
- Na base desta relação personalizada, fazer passar informação relativa às atividades que se vão desenvolvendo com as crianças e fazer alguma formação com base nas convicções pedagógicas de cada um.

B) Sublinhar e dar importância aos encontros formais, como meio de consulta, informação e organização de atividades.

Sugestões: (Sugestões dadas pela educadora cooperante de creche)

- Não ter receio das reuniões de pais; há um grande ponto em comum: as crianças.
- Reunir, sempre que exista disponibilidade, fora do horário de trabalho com os pais. É possível que assim existam mais representantes das crianças.
- Não é necessário que exista tempo específico de duração de uma reunião de pais; estes devem disponibilizar o tempo que for necessário para a reunião.
- Falar o essencial de modo a explicar com exatidão aos pais todas as atividades que são desenvolvidas na sala durante os dias.
- Tornar as reuniões dinâmicas e interativas, para que os pais sintam interesse em voltar novamente na próxima.

1.2 Análise de conteúdo da entrevista à educadora de jardim-de-infância

O primeiro grupo social e educativo em que a criança está inserida é a família. É então, no seio do grupo familiar que a criança irá ter as suas primeiras experiências.

Quando a criança vem para o jardim-de-infância, já traz consigo um leque de valores, crenças e conhecimentos, logo este contexto educativo deverá ser “um contexto de socialização em que muitas aprendizagens decorrem de vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar da criança (...)” (Ministério da Educação, 2002:34).

A criança é também um ser curioso por natureza e, numa sociedade em que cada vez mais existem estruturas familiares diferentes, é importante que a criança, na sua primeira etapa da educação básica (que muitas vezes acontece com a entrada para o jardim de infância) lhe dê a conhecer todas estas diferenças.

Ter conhecimento das suas origens é para a criança um meio de se sentir valorizada, “porque a criança tem uma história, que é também a história da sua família e vive num determinado contexto, há que encontrar formas de o conhecer. Este conhecimento leva a melhor entender e ajudar a criança e a sua família e identificar o papel do educador” (Ministério da Educação, 2002:43). “Se também, a sua família se sentir valorizada e compreendida, mais facilmente se envolverá no dia-a-dia do jardim-de-infância e partilhará

o que sabe sobre as suas origens e tradições” (Entrevista à educadora cooperante de jardim de infância)

As crianças interagem, quer com os seus pares, quer com os adultos, quer com tudo aquilo que a rodeia. Ao mesmo tempo, as visitas de estudo e a vivência com o mundo exterior, são estratégias que contribuem na opinião da educadora cooperante “para uma aprendizagem mais efetiva, significativa, com sentido, na interação íntima como a realidade, desenvolvendo o espírito de descoberta e fomentando a sociabilização das crianças” (Entrevista à educadora cooperante de creche).

Numa sociedade cada vez mais científica e tecnológica, acredito que existe a necessidade de preparar as crianças, enquanto futuros cidadãos, para explorar o meio que as rodeia. A contribuição das famílias é na minha opinião igualmente importante uma vez que “são eles os grandes impulsionadores das crianças e é com as famílias que trabalhamos, é com elas que desenvolvemos o nosso trabalho e é importante que as crianças sintam esse elo de ligação quando são formadas parcerias nos projetos que desenvolvemos com as crianças” (Entrevista à educadora cooperante de creche).

Cada educador deve ser um profissional, que proporcione às crianças experiências positivas porque, “a forma como educamos as nossas crianças e as oportunidades que lhes criamos são decisivas para a vida actual da criança e para a vida futura do cidadão que vai emergindo, portanto, para a construção da sociedade de amanhã” (Formosinho, 1998:8).

Análise e reflexão de dados

Para a educadora, a participação das famílias é muito importante e por isso, valorizada. Os pais são incentivados a participar, quer em encontros formais, como as reuniões, quer em encontros informais, como passeios, atividades feitas em casa ou no jardim-de-infância, e participação em festas e peças de teatro. “Sempre que é necessário e possível os pais são chamados a colaborar” (Entrevista à educadora cooperante de creche).

Durante o período de acolhimento e o período de saída, pais e equipa trocam informações diversas sobre as crianças. Informações que dizem respeito, a como a criança passou o dia, o que fez, o que não fez, como passou a noite em casa, se está doente ou não, entre outras.

O trabalho com as famílias é de extrema importância e, estes têm de sentir queridos e acolhidos na instituição, tal como os seus filhos. Os pais não devem ser vistos como intrusos mas sim, como cooperantes e participantes ativos no processo de desenvolvimento

da criança. Segundo Andrade (1999:23), “o envolvimento dos pais nas escolas é visto como uma forma de aprofundar a sociedade democrática”. Ou seja, todos os parceiros educativos desempenham um papel educativo que se complementa.

O trabalho com as famílias começa logo quando, estas visitam a instituição pela primeira vez, dando especial atenção ao processo de adaptação, não somente às crianças mas, essencialmente e, fundamentalmente às suas famílias. “A assistência aos pais, propicia uma gama de serviços que facilita o papel dos pais, oferece serviços diretos às crianças e ajuda as famílias de uma forma que fortaleça o sistema familiar em geral” (Spodek & Saracho, 1998:167).

Sem dúvida que a relação com as famílias constrói-se desde o momento em que pais/educadores procuram o jardim de infância para a permanência das suas crianças, em que “os pais são convidados a visitar a instituição antes da integração da criança” (Entrevista à educadora cooperante de jardim de infância), irão conviver com o espaço, com outros pais, etc. No meu local de estágio, a educadora faz a apresentação do espaço físico, mostra-lhes a dinâmica da sala, os momentos da rotina. “Nesta altura, é natural que surjam questões por parte das famílias, questões essas que exprimem sentimentos, expectativas, emoções e muitas dúvidas” (Entrevista à educadora cooperante de jardim de infância). A partir do momento em que a criança chega à sala, a educadora tem plena consciência de que com ela chegam os seus familiares, todos os envolvidos passam a viver o processo de adaptação ao qual está inerente a flexibilidade necessária ajustável às necessidades das famílias. “Depois, o momento é de reflexão onde se tenta conseguir a melhor forma de acolher e acompanhar as crianças e respetivas famílias” (Entrevista à educadora cooperante de creche).

É importante, realçar o clima informal e de recetividade com que é dirigido este primeiro contato e, todos os outros. Não posso deixar de salientar que, a educadora se preocupa em saber o que os pais esperam do jardim-de-infância, quais as suas expetativas, procurando “inserir-los na vida da escola como parceiros educativos e co-responsáveis na educação da criança” (Entrevista à educadora cooperante de jardim de infância). Os pais, “ao serem reconhecidos nas suas funções, sentem-se disponíveis para oferecer as suas competências, o seu tempo é para expressar as suas alegrias, as suas expetativas” (Moreira, 1999:33)

Segundo Andrade (1999:27), “escola e família têm que comunicar, uma vez que estes constituem dois sistemas em interação e, como tal, a comunicação entre eles é inevitável. Devendo a escola e famílias cooperarem harmoniosamente para bem da criança

que as liga. Desta forma, o seu diálogo deverá ser aberto e construtivo, no sentido de evitar o conflito e estabelecer entre o sistema escola e o sistema família uma comunicação clara (...)”.

As instituições educativas têm o dever de favorecer uma relação amistosa com a família, tendo a educadora a responsabilidade, para além de tudo o resto, de fornecer á família informações sobre o desenvolvimento global da criança quer seja a nível cognitivo, psico-motor e sócio afetivo, pois “trabalhar com os pais parece ser a melhor estratégia para a promoção do bem-estar e desenvolvimento da criança, dada a relação de maior intimidade e envolvimento com a s crianças, conhecimento da individualidade e história da criança, por parte dos pais” (Portugal, 1999:127).

Desta forma, cabe ao educador, “especialista em educação pré-escolar, nesta perspetiva de complementaridade de ser e saber, fomentar um diálogo intencionalizado o que, partindo do conhecimento e respeito das diferentes características sócio económicas das famílias, das suas expectativas, da diversidade dos modelos parentais existentes facilitando a interacção valorizante entre crianças, pais e educador” (Moreira, 1999:32).

Assim, e de acordo com a sociedade atual, “não encaro a relação entre a família e a escola como que uma condenação, propriamente, mas antes, como algo benéfico e, característico da sociedade de hoje” (Entrevista à educadora cooperante de jardim de infância), que como Perrenoud (2000:34) a define, “de sociedade escolarizada”.

Estratégias para uma participação ativa – refletir para interagir

A família e a escola são por esta ordem, os dois primeiros ambientes sociais que a criança conhece sendo, por isso, instituições fundamentais no seu crescimento social fornecendo-lhe estímulos, ambientes e modelos vitais que orientam a construção do seu processo formativo.

Abordando o problema da relação escola-família, Lightfoot (1978:67) falava em “worlds appart”, Perrenou e Montandon (1987:48) de “un dialogue impossible?”, Krasnow (1990:89) de “finding faces ins the crowd”, todas elas expressões que, de algum modo, traduzem a lenta evolução que se tem processado em torno desta problemática. “Porém, parece-me que continuamos a assistir à persistência do modelo tradicional de estabelecimento escolar fechado sobre si próprio e afastado das famílias e do exterior” (Lemos, 1994:1).

Os educadores estabelecem parcerias com os pais porque valorizam e respeitam os pais como os principais contribuintes para a saúde e o bem-estar das crianças. “Eu reconheço o meu trabalho enquanto profissional de educação infantil e sinto que a contínua vitalidade do centro infantil é fundamental para o sucesso do trabalho em equipa entre os pais e os educadores” (Educadora cooperante de jardim de infância).

Acima de tudo penso uma das chaves principais para uma parceria bem-sucedida entre educadores e pais passa pela comunicação aberta – a mesma comunicação que se utiliza e que se deve utilizar sempre na instituição com a equipa de sala e com os respetivos membros. A comunicação aberta proporciona um conjunto de regras que pais e educadores enfrentam em conjunto. Como comunicadores abertos, os educadores evitam racionalizar com os pais, isto é, ostentar a sua perícia sobre o desenvolvimento da criança à custa da autoconfiança dos pais.

A educadora afirma que “independentemente de quanto se sabe sobre as crianças e sobre o que se adquire na formação profissional, deve-se apresentar sempre uma postura, pensamentos e sentimentos de uma maneira amável e pensada” (Entrevista à educadora cooperante de jardim de infância).

Referindo Post & Hohmann (2011:333) “ (...) os educadores possuem um sentimento de humildade sobre o seu papel”.

“Na minha perspetiva enquanto educadora infantil, deixo algumas sugestões para o envolvimento com sucesso das famílias no jardim-de-infância” (Educadora cooperante de jardim de infância).

Antes do jardim-de-infância abrir, tentar estabelecer contatos informais com as famílias:

- Convida-los a trazer o filho(a) ao jardim-de-infância;
- Telefonar para os pais;
- Falar-lhes um pouco a nível pessoal, da instituição;
- Conversar sobre as ideias para trabalhar com as famílias.

Convidar as famílias a visitar o jardim-de-infância (como observadores ou para ajudarem na sala):

- Discutir a forma como as crianças se estão a adaptar;
- Descrever a rotina diária;

- Fazer uma reunião antes do jardim-de-infância começar ou nas primeiras semanas;
- Mandar regularmente para casa uma folha com notícias acerca das atividades – novidades, feitos das crianças, passeios, projetos (...);
- Conversar informalmente com as famílias sempre que houver oportunidade.

Estratégia interessante e pouco utilizada:

- Conversar individualmente com as famílias

“Neste ponto penso que é muito importante, as conversas produtivas, pois são estas o resultado de uma comunicação honesta e regular” (Educadora cooperante de jardim de infância).

“Na minha perspetiva enquanto educadora infantil, deixo algumas sugestões que podem ajudar a preparar o clima de confiança e entendimento mútuo” (Educadora cooperante de jardim de infância).

- Ser sensível aos sentimentos e necessidades das famílias (utilizar palavras como: “percebo a sua preocupação; vamos discutir isso melhor”, entre outras)
- Dar às famílias a oportunidade de se envolverem regularmente no programa (tentar organizar: comissões de pais; passeios; visitas ao jardim-de-infância)
- Conversar o mais que puder com as famílias em cada dia. Aproveitar todas as oportunidades.

“Tentar adotar estratégias para potenciar um clima de comunicação eficaz com as famílias é um ponto de partida” (Educadora cooperante de jardim de infância).

Escutar: Colocarmo-nos na “pele” das famílias;

Prestar atenção aos seus sentimentos e necessidades (“sei que é difícil manter a calma quando uma criança tem uma birra; verá que tudo se vai resolver pelo melhor; tentaremos arranjar uma solução”, entre outras)

Não ter medo de exprimir sentimentos: Os nossos próprios ou os dos pais;

Abrir pistas para a discussão (“realmente sinto-me desencorajado; haverá alguma coisa que nós possamos fazer?”)

Descrever as atividades da criança e evitar fazer julgamentos: “O João⁴ gosta de pintar; a Maria⁵ fez uma construção gigante hoje, entre outros”.

Dar exemplos concretos do comportamento da criança: Falar acerca de como a criança se comporta no jardim-de-infância e em casa, ajuda a obter informações importantes e dá às famílias oportunidade de se exprimirem.

Evitar os termos técnicos: As famílias podem sentir-se pouco à vontade; podem achar-nos pretensiosos.

Pedir às famílias para ajudarem a resolver problemas: Conferir-lhes um sentimento e estatuto de parceria; desenvolver o desejo de colaborar; fomentar situações de aprendizagem mútua.

Ser flexível: Não definir os pontos para discussão de uma forma rígida ou estreita, deixar os pais participarem e colaborarem na organização da rotina diária e das atividades que são elaboradas.

Dar sempre que possível um sentimento positivo: Ter uma atitude positiva de aceitação encoraja as famílias a cooperarem conosco.
(Sugestões dadas pela educadora cooperante de jardim de infância).

2 Da ação para a reflexão, da reflexão para a ação

As experiências citadas por cada educadora cooperante, constituem testemunho vivo de uma prática interativa e de uma forma geral pode dizer-se que, na Educação Pré-Escolar, existe uma tradição de acolhimento e trabalho com os pais. Teoricamente não existem dúvidas da aceitação do valor que representa esta relação e, praticamente, esse

⁴ Nome fictício

⁵ Nome fictício

valor assume-se como interiorizado, revelando uma consciência clara da importância da cooperação creche/família e jardim-de-infância/família.

Foram bem expressivos os reflexos dessa cooperação nos relatos feitos por cada educadora cooperante, cuja componente base foi o desenvolvimento inter-pessoal no ciclo criança-criança, criança-adulto, adulto-adulto.

A valorização recíproca constitui o pano de fundo de um cenário em que se integraram os contributos de cada um como pessoa, na sua história, na sua cultura, na sua forma de estar e saber.

A criança surge observada no seu contexto socio-familiar, valorizada nas suas emoções, nos seus conceitos, nas suas expressões, nas suas questões, na maneira de entender o mundo das pessoas, dos acontecimentos, dos valores e das coisas. O olhar positivo que a envolve dá-lhe oportunidade para revelar as suas capacidades próprias de conhecer, de amar, de se responsabilizar, de colaborar, de acreditar em si e nos outros, condições fundamentais para se sentir desafiada para novas experiências.

Os pais aparecem acolhidos na sua dupla função, uma, a de ajudarem a conhecer quem são os filhos, outra a de colaborarem com quem tem um papel específico na sua educação.

A valorização destas funções transparece nos relatos das experiências como uma comunidade de reconhecimento pessoal e de desafio para outras formas de olhar os filhos, as suas atividades, as suas descobertas, o seu desenvolvimento.

Reconhecidos nas suas funções, sentem-se disponíveis para oferecer as suas competências, o seu tempo e, para expressar as suas preocupações, as suas alegrias, as suas expectativas.

Redescobrem-se num novo papel sentindo-se apreciados, agradecidos, integrados, solicitados para novas formas de intervir na educação dos filhos.

Os educadores de infância retratam-se como profissionais de educação, de formação e intervenção específicas.

É identificada a sua função e reconhecido o seu valor na intervenção junto das crianças, das famílias, das comunidades, projetando-se a sua ação educativa no desenvolvimento global e harmonioso da criança.

Os educadores de infância deixam transparecer a sua função complementar junto da família, numa abertura ao reconhecimento de direitos e deveres recíprocos na ação de educar para a vida, pela vida, num quotidiano que se assumiu como palco permanente de interações pessoais e de trocas de saberes. Não se dilui a sua função, não é confundido o

seu papel; o educador sobressai como um interventor fundamental, portador de uma formação específica.

Educador, criança e família são pilares de uma construção comunitária que assenta no reconhecimento da diferença e no seu valor complementar.

A intervenção da creche/família e jardim-de-infância/família, projetada na sua globalidade a legislação que a sustenta e a fundamentação que a suporta através de um quotidiano que, segundo o Ministério da Educação (1994:54)

- “Valoriza a intervenção das famílias estimulando a descoberta de outras formas de intervir no desenvolvimento dos filhos”;
- “Cria oportunidade para uma auto-estima e auto-valorização na construção de um novo aspecto da sua identidade no papel de mãe e de pai no percurso pré-escolar e escolar dos filhos”;
- “Favorece o desenvolvimento da criança ao nível familiar e comunitário fazendo reconhecer o seu estatuto próprio”;
- “Ajuda a instituição pré-escolar a desenvolver modelos educativos facilitadores de transições saudáveis e enriquecedoras quer, integrando o antes, quer preparando o depois”;
- “Promove o reconhecimento de uma comunidade educativa em que todos podem colaborar”;
- “Proporciona o conhecimento da intervenção profissional do educador de infância, ajudando o reconhecimento da sua função e do seu papel de interventor social, contribuindo, deste modo, para uma identificação profissional valorizante”.

O percurso de descoberta e alcance total da interação não está terminado...é infundável, o caminho a percorrer para que conceitos que teoricamente se compreendem e valores que se interiorizam tenham, na prática quotidiana, uma expressão mais eficaz. O desafio permanece em termos de, uma cada vez mais adequada interação que garanta a participação enriquecedora da família, sem prejuízo dos ritmos, tempo e espaço próprios do desenrolar do currículo.

Não é pacífica, porém esta integração, dadas as dificuldades que surgem quando se trata de um grau de implicação que inclui presença, intervenção e co-decisão.

“Num contexto em que se assume o ato educativo como recriação permanente é reconhecida a vantagem de um contínuo debruçar sobre o que se fez e o que se quer ainda

fazer. Avaliar para recriar, recriar para inovar, são princípios fundamentais num projeto educativo” (Ministério da Educação, 1994:55).

O educador atento ao desenvolvimento, dedica-se também ao seu próprio desenvolvimento e, por isso, está disponível para tentar coisas novas, avaliar resultados, abandonar o que deve ser abandonado, modificar o que pode ser modificado...introduzir vida nos papéis respetivos e nas relações humanas representa, assumir que se aprende a viver.

Capítulo quarto: Considerações Finais

“Os audaciosos que apenas são audaciosos são vencidos sempre pela montanha. Para a vencer, tem de se saber afrontá-la segundo as leis da conquista e da vida”
(Freinet, 1967:84).

O percurso inicial que acompanha a criança até ao 1º Ciclo do Ensino Básico é foco de muitas aprendizagens e de muitas conquistas, sendo por isso o trabalho desenvolvido em creche e jardim-de-infância um trabalho complexo e árduo, no sentido de apoiar e estimular o desenvolvimento de cada um, de acordo com a sua capacidade e ritmo. “Do antes para o depois...é um caminho em educação” (Ministério da Educação, 1994:43).

O educador deve ter noção da complexidade que a parceria entre escola-família possui, pois cada família tem características diferentes. Assim, da mesma forma que observa as características de cada criança e responde às suas necessidades individuais, o educador deve também identificar e compreender as condições de cada família. A escola deve então incluir as famílias, oferecendo-lhes um lugar importante em todo o processo educativo, pois os pais enquanto atores educativos não devem ser colocados de lado. “Entendemos que ao educador de infância, para além das suas intervenções específicas na área da educação pré-escolar, lhe cabe também sensibilizar, dinamizar e aproximar os vários intervenientes educativos locais” (Educador de Infância, citado por, Ministério da Educação em Jardim de Infância/família, 1994:67).

Pretendeu-se neste relatório aprofundar o conhecimento sobre a relação família-escola, valorizando-a enquanto uma relação que proporciona não só confiança entre os profissionais de educação e as famílias das crianças, como também uma relação que tem como bases o respeito mútuo, para um melhor contributo no desenvolvimento das crianças. “ (...) descobre-se o conhecimento, partilham-se as competências, valorizam-se os saberes, constrói-se a intimidade de quem tem um objectivo comum: fazer as crianças felizes” (Ministério da Educação, 1994:32).

As intencionalidades que presidiram ao desenvolvimento deste trabalho decorreram da necessidade de compreender de que forma era realizada a intervenção com as famílias nos contextos, assim como discernir modalidades de organização e de intervenção que otimizem o relacionamento entre os educadores profissionais e os naturais. Neste sentido, surgiu o desejo de averiguar como eram as práticas de participação e envolvimento entre as educadoras e as famílias nos dois contextos, bem como conhecer as práticas das educadoras em relação a este trabalho.

Foi com a análise de conteúdo das narrativas das educadoras, bem como com a análise documental dos projetos de sala, que foi possível compreender e interpretar as ideias pedagógicas das educadoras sobre o trabalho com as famílias. Também a observação participante se tornou numa importante forma de nos adequarmos ao contexto educativo e a todos os seus participantes. Foi com esta observação que foi

tornada possível a compreensão e interpretação das concepções e ideias pedagógicas das educadoras.

Foi a análise de conteúdo que suscitou um maior interesse e envolvimento, uma vez que foi nesta fase que se realizaram várias reflexões profundas, de forma a compreender as ideias e as práticas das educadoras. Este foi um processo moroso e que exigiu um confronto com as minhas próprias ideias e concepções.

Nesta linha de pensamento, este trabalho contribuiu para a minha construção de identidade profissional, enquanto futura profissional de educação.

Neste relatório importa então refletir sobre as informações recolhidas. De acordo com as observações ao longo do estágio nestes dois contextos e, emparelhando as análises dos projetos de sala, das práticas e das narrativas das duas educadoras cooperantes sobre as suas concepções do trabalho com as famílias, compreendemos que esta parceria deve ser incentivada pelos educadoras para que a família tenha uma participação ativa na educação dos seus filhos. “Não se trata de educação a não ser que nela todos estejamos empenhados” (Miranda Santos, citada por Ministério da Educação, 1994:45)

No entanto, para que isto aconteça é necessário por parte da equipa pedagógica, construir uma relação de cumplicidade e comunicação com os pais. Na verdade, todos os profissionais de educação devem integrar as famílias das crianças na vida diária da sala, dentro da instituição. Só desta forma se consegue fomentar uma partilha entre pais e educadores e envolver estes na vida escolar dos seus filhos. A creche e o jardim-de-infância são locais “onde os pais podem cooperar. Assim os pais têm oportunidade de ver os seus filhos em acção como, também, os filhos dos outros” (Ministério da Educação, 1994:20).

Tanto a educadora de creche como a educadora do jardim-de-infância, tentavam todos os dias, no momento de acolhimento, relacionar-se com os pais, com o objetivo de manter uma relação construtiva com estes. Este tipo de comunicação era realizado através de conversas informais, que consideramos tão ou mais importantes do que as conversas formais, pois a família precisa de sentir que os educadores também a ouvem e valorizam.

“Cabe ao educador de infância o papel de viabilizar e valorizar a troca de experiências” (Ministério da Educação, 1994:19).

Pude conjecturar que ambas as educadoras tentavam aproveitar os momentos de acolhimento para ouvir os pais a contar uma conquista que a criança fez em casa, ou alguma situação que considerassem interessante partilhar. Estes momentos são fundamentais para construir uma relação de qualidade com as famílias. “O contacto dos

pais com o jardim-de-infância oferece-lhes a oportunidade de ajudar a construir o ambiente nele existente, de influenciarem directamente as actividades partilhando os seus conhecimentos com as educadoras” (Ministério da Educação, 1994:20).

No contexto de jardim-de-infância, observou-se que uma forma de comunicação entre os pais e as educadoras era realizada através de um caderno de correspondência. Nestes cadernos existem espaços para a família registar o que considerava importante partilhar, como por exemplo, como tinha sido o fim de semana da criança, quais as conversas que a criança tinha em casa, entre outros aspetos que fossem pertinentes partilhar com a educadora. Contudo, penso que este instrumento será apenas útil se existir um feedback de ambos os contextos. Na verdade, parece não ter grande pertinência colocar no caderno narrativas extensas por parte do educador se não existir um feedback de casa relativamente a este. Ou vice-versa, se a criança é a principal mediadora entre casa-infantário e infantário-casa, então é a partir das experiências chave que cada criança realiza entre estes dois contextos que se deve comunicar. Não importa se é apenas uma frase, uma fotografia, o importante é aquilo que ambos os educadores das crianças sintam necessidade de colocar no caderninho, porque posteriormente são aqueles momentos mais significativos que a criança irá recordar. Este utensílio serve de instrumento de partilha de informação, de complemento informativo entre os contextos e não como um depósito de “coisas bonitas e brilhantes”. “Com esta iniciativa pretende-se a troca de informação e de ideias. É uma forma de ligação à família preparada com as crianças que são as grandes mediadoras insistindo para que os pais leiam e respondam. Este pode ser um meio eficaz para manter as famílias interessadas apesar da distância” (Ministério da Educação, 1994:27).

Resumindo agora a análise das concepções das duas educadoras cooperantes, pode-se concluir que as equipas pedagógicas destas duas salas envolvem-se e tentam arranjar diferentes formas de incentivar a participação das famílias nas várias iniciativas pedagógicas. “No entanto muito mais importante que as estratégias para que aconteça aproximação educadora/pais é a atitude de fundo que passa por gostar das pessoas e acreditar que o interesse pelas crianças se estende também ao seu mundo” (Ministério da Educação, 1994:26). Sendo prudente pude conjecturar que ambas as educadoras tinham consciência de que o bem-estar das crianças será maior à medida que a interação entre elas e os pais também for crescendo, sentindo a necessidade da cooperação destes na escola, envolvendo não só pais como outros familiares. No entanto, fui levada a crer que a educadora de creche não compreende bem a complexidade desta relação e, ao mesmo

tempo, pareceu-me que lhe faltava desenvoltura no sentido de criar estratégias que conduzam a um processo educativo de qualidade, valorizando o envolvimento dos pais. E “se os pais não vêm até nós temos de ir nós ao seu encontro sem pressas conforme o ritmo e as possibilidades que se nos apresentem favoráveis” (Ministério da Educação, 1994:26).

No que diz respeito à educadora em jardim-de-infância fui levada a crer que esta tentava sempre acolher todos os sujeitos (as crianças, a equipa pedagógica e os pais) no seu trabalho. Este acolhimento é realizado quer através do diálogo e da troca, quer como com uma prática de relação com as famílias, pois acredita que a participação das famílias nas instituições de educação de infância é fundamental para o processo ensino-aprendizagem da criança.

A educadora de creche dá preferência à realização de reuniões com os pais de cada criança, na hora de almoço, para que exista um diálogo mais aberto e mais tempo do que unicamente nas horas de acolhimento. No entanto, a própria educadora acreditava que não seria tão vantajoso, porque o tempo continuava a não chegar e as suas conceções não se emparelham com a sua prática. E neste sentido, segundo o Ministério da Educação (1994:26) “na conquista da confiança, o tempo é um grande colaborador”. A educadora referiu a este respeito que acredita que “um bom profissional de educação é aquele que consegue gerir o seu tempo com os pais e administrar um bom relacionamento com estes, em qualquer altura do dia” (Entrevista à educadora cooperante de creche).

Por outro encontram-se as dificuldades em fazer a gestão da participação de todos os pais e famílias. De acordo com as respostas obtidas observou-se que as educadoras têm uma explicação em comum para essa falta de participação. A educadora de creche aponta para o “horário de trabalho que não lhes permite estar presente tantas vezes quantas seriam necessárias”. Na mesma linha de pensamento, a educadora de jardim-de-infância mostra que os “pais atuais têm vidas tão atarefadas em que o tempo resume-se a escassos minutos ao final do dia”.

Sabe-se que os pais se encontram cada vez mais ocupados profissionalmente, tornando-se “difíceis de alcançar” (Marques, 2001:32). Contudo, apesar de as educadoras terem consciência dessa dificuldade em gerir o seu tempo, procuram constantemente estratégias para as envolver ativamente nas atividades realizadas na sala. A educadora de jardim-de-infância tenta usar formas diferenciadas para envolver os pais nas suas práticas com os seus filhos, sendo persistente e procurando de forma criativa estratégias e atividades para que colaborem e conheçam da melhor maneira possível o trabalho que é realizado na sala com as crianças. A educadora de creche acredita que o trabalho com as

famílias “é um trabalho moroso e que nem sempre se obtêm frutos por mais estratégias que sejam desenvolvidas. Os pais são difíceis de agradar e muitas vezes não valorizam o esforço que cada profissional faz na sua sala” (Entrevista à educadora cooperante de creche). De acordo a linha de pensamento desta educadora cito Meirieu (1995:248) que afirma que “quando falta o reconhecimento social, vem a busca sem fim do amor dos alunos ou a demagogia fácil para atrair a simpatia dos pais”. O educador pode sentir que não é reconhecido socialmente, e ao sofrer com esta lesão narcísica o que acontece é que procura compensar esta “ingratidão”, com o reconhecimento familiar das crianças. Aqui o que importa é que “o educador esteja seguro da importância e da dignidade de sua missão” (Meirieu, 1995:248).

Torna-se pertinente explicitar a minha perspectiva sobre a parceria entre a escola e família. Acredito que mobilizar os pais e estabelecer com eles um intercâmbio de ideias são aspetos fundamentais que devem ser tidos em conta. Neste sentido, considero que é importante uma relação construtiva entre as famílias e a escola, trocando experiências, ideias e perspectivas educativas, pois os dois contextos compartilham funções educativas e ambos têm a responsabilidade de conhecer e apoiar o que é realizado no outro contexto. É este apoio mútuo que irá influenciar diretamente a formação da criança.

Enquanto futura profissional de educação é necessário ter consciência de que a falta de participação dos pais não se trata apenas de falta de tempo ou de interesse, mas sim também de falta de iniciativas por parte dos profissionais de educação em incluir as famílias no seu trabalho. É importante oferecer às famílias várias formas de participação, de modo a adequá-las às suas características. Desta forma, cabe à escola e aos profissionais de educação encontrar estratégias de relação com as famílias, no sentido de promover uma empatia de modo a existir uma relação aberta. “Disponibilidade para acolher, conduz à aceitação e valorização recíprocas...” (Ministério da Educação, 1994:23).

Ao finalizar este relatório, pode-se concluir que se tornou muito importante para o meu percurso pessoal e profissional, permitindo um aprofundar de conceções e de práticas de relação com as famílias. Ao longo deste trabalho surgiram também dificuldades que ao serem ultrapassadas, com motivação e interesse, abriram portas para novas realidades profissionais e que ofereceram novas formas de encarar a realidade que cada instituição oferece. Os contextos pré-escolares não são todos iguais, cada um defende e acredita em perspectivas diferentes. Cabe a cada um de nós, ter uma visão mais ampla das coisas ao nosso redor, olhar com o intuito de ver, mas para vermos é necessário ter o olhar treinado. E neste seguimento, a pertinência da frase, “a infância não é um saco que temos de encher;

é uma pilha generosamente carregada, cujos fios, complexos mas cuidadosamente montados, não correm o risco de deixar perder a corrente – uma rede delicada e potente, largamente distribuída e que penetra até aos recantos mais secretos do organismo, para lhe dar vitalidade e harmonia” (Freinet, 1967:90-91). O educador tem que ampliar a sua visão do mundo, a não ficar restringido apenas aos ensinamentos que adquiriu, tem que aprender a investigar e a interrogar aquilo que vê e sente, não pode “encher” as crianças com as suas teorias se não demonstrar primeiro as práticas. A criança aprenderá as teorias pelas práticas e então essa “pilha” será carregada com conhecimentos reais que darão à criança uma perspetiva exata do que se pretende que elas aprendam. E também segundo Freire (1996:21) “é preciso insistir: (...) ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido”.

Tenho também a consciência de que este trabalho diz respeito apenas a duas realidades concretas - o contexto de creche e o contexto de jardim-de-infância - e que existem muitos mais e diferentes. Desta forma, é preciso adequarmo-nos a cada contexto, a cada grupo de crianças e respetivas famílias. Ser educador é saber observar, refletir e questionar cada opção. Segundo Freire (1996:27) o educador deve ser humilde na sua prática, tolerante e defensor dos seus direitos, e para isso o educador deve questionar-se, interrogando acima de tudo, “como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte?” O educador deve ver-se a si mesmo, interrogar a sua prática e procurar melhora-la a cada dia.

Com este trabalho, senti que nos podemos tornar profissionais mais reflexivos e com um espírito mais aberto para com as diferentes realidades. É preciso compreendê-las e respeitá-las para que se sintam confiantes com o nosso trabalho e nos vejam como aliados e parceiros.

“A principal tarefa para que nos possamos tornar bons parceiros com as famílias, para que exista um bom planeamento programado para os pais no futuro, deve fazer-se com que o conteúdo e a estrutura do programa correspondam às necessidades e características dos pais” (Spodek & Saracho, 1998:184). Além disso, o processo pelo qual os pais se modificam deve ser compreendido. Por exemplo, os educadores precisam de saber como os pais lidam com as informações que entram em conflito com as suas próprias ideias a respeito dos seus filhos e do desenvolvimento infantil, de forma a “alterarem as

suas crenças e comportamentos e reforçar a sua receptividade a ideias inovadoras” (Spodek & Saracho, 1998:184).

O trabalho com as famílias é uma parte importante da educação em qualquer nível, especialmente quando se trata de crianças muito pequenas. Os educadores precisam desenvolver um entendimento dos pais dos seus educandos e da sua situação familiar, bem como uma variedade de técnicas para trabalhar com os pais de formas que sirvam a diferentes propósitos. Mais importante ainda: eles devem entender que a educação de crianças pequenas não pode ser considerada isoladamente uma vez que “para ter sucesso no trabalho com as crianças, os educadores precisam da cooperação ativa dos pais” (Spodek & Saracho, 1998:184).

E quanto mais penso sobre a prática educativa, mais reconheço a responsabilidade que ela exige de nós, mais me convenço do nosso dever enquanto educadores. O respeito que exigimos aos nossos educandos e famílias dificilmente se cumpre, se não os respeitarmos em primeiro lugar. Eles são os pilares e as estruturas que sustentam aquilo em que acreditamos e defendemos, não é para eles, é com eles que trabalhamos.

Termino este relatório com uma citação de Freire (1996:36), “posso saber pedagogia, biologia como astronomia, posso cuidar da terra como posso navegar. Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei. E saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito à dos outros”.

“Há sempre um momento na infância em que se abre a porta que deixa entrar o futuro”
(Formosinho, Lino e Niza, 2007:54).

Referências Bibliográficas

AFONSO, Natércio. (1993). *A participação dos encarregados de educação na direção das escolas*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

ANDRADE, Paula. (1999). CADERNOS DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA. Publicações Trimestrais. Nº51. Edições da A.P.E.I.

ANSHEN, Ruth. (1970). *A família: sua função e destino*. Lisboa: Editora Meridiano.

ARIÈS, Philippe. (1988). *A criança e a vida familiar no antigo regime*. Lisboa: Antropos, Relógio D'Água.

ARIÈS, Philippe. (1981). *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

BAIRRÃO, Joaquim. (1992). *Educação Pré-Escolar; Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Educação: O caso da educação e cuidados pré-escolares*. Revista Inovação, vol. 5, págs. 39 a 55, Lisboa.

BARBOSA, Manuel. (2006). *Educação e Cidadania: renovação da pedagogia*. Amarante: Editora Labirinto.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

BRANCO, Maria. (2000). *Vida, pensamento e obra de João dos Santos – organização familiar e educação*. Editora: Livros Horizonte

BRAUNER, Maria. (2001). *O direito de família: descobrindo novos caminhos*. São Leopoldo: Edição da Autora.

BRUNER, Jérôme. (1983). *Le développement de l'enfant – Savoir Faire*. Savoir Dire, P.U.F., Paris.

CAROSSO, Eliane. (2003) *As relações familiares e o direito de família no século XXI*. Revista Faculdade de Direito, Caxias do Sul. v. 12.

Colégio do Centeio. Princípios Orientadores. Recuperado a 10 de Setembro, 2012, in http://www.colegiodocenteio.pt/01_3_1_principios_orientadores.asp

Colégio do Centeio. Projeto Curricular de Escola. Recuperado a 10 de Setembro, 2012, in http://www.colegiodocenteio.pt/01_3_2_primado_do_colegio.asp

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA, (ed. Eletrónico), in <http://www.parlamento.pt/leis/>

COULANGES, Numa. (1998). *A cidade antiga*. Traduzido por Fernando de Aguiar. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.

Decreto-Lei nº24/2001 de 30 de Agosto anexo nº1

Decreto-Lei nº43/89, de 3 de Fevereiro, art.10, alínea d).

Diário da República nº542/1984

ENGELS, Friedrich. - *A origem da família da propriedade privada e do Estado*: Texto Integral. Traduzido por Ciro Mioranza. 2. ed. rev. São Paulo: Escala, [S.d]. Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal, v.2.

ERIKSON, Erik. (1971). *Infância e Sociedade*. Zahar, Rio.

ESTEVES, Lúcia. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação – Acção*. Porto: Porto Editora.

FIGUEIRA, Maria. (1998). *Ponto de vista – ser educador na creche*. CADERNOS DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA. Publicações Trimestrais. Nº48. Edições da A.P.E.I.

FLORES, José (1994). *Influência da família na personalidade da criança*. Porto: Porto Editora.

FODDY, William (1996). *Como perguntar: teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.

FONTES, Paula & PINHEIRO, Augusto. (1998). *Breves considerações acerca da situação das creches em Portugal*. Publicações Trimestrais. Nº48. Edições da A.P.E.I.

FORMOSINHO – Oliveira, Júlia. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora.

FORMOSINHO - Oliveira, Júlia. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto Editora. Coleção Infância.

FORMOSINHO - Oliveira, Júlia & GAMBÔA, Rosário. (2011). *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação*. Porto Editora. Coleção Infância.

FORMOSINHO-Oliveira, Júlia, LINO, Dália & NIZA, Sérgio. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*.

FREINET, Célestin. (1896-1966). *Pedagogia do Bom Senso*. São Paulo. Moraes editores.

FREIRE, Paulo. (1996). *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. Coleção Leitura.

Gabinete de Documentação e Direito Comparado. *Declaração dos Direitos da Criança*. Recuperado a 2 de Outubro, 2012, in <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/dc-declaracao-dc.html>

GAMEIRO, José. (1992). *Voando sobre a psiquiatria*. Porto: Edições Afrontamento.

GOMES, Orlando. (2000). *Direito de Família*. Rio de Janeiro: Forense.

GONÇALVES, Isabel. (sd). *Avaliação em Educação de Infância – das concepções às práticas*. Editorial Novembro. Coleção Nexus.

HOHMANN, Mary & WEIKART, David. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 6ª Edição.

KRASNOW, Jean. (1990). *Improving Family-School Relationships: Teacher Research from the schools reaching out project*. Boston, Institute for Responsive Educacion.

KUMAR, Krishan. (1997). *Da sociedade pós- industrial após moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Zahar.

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), in <http://www.saladosprofessores.com/noticias/leidebases-do-sistema-educativo.html>

LEMOS, José. (1994). *O envolvimento das famílias na escola: será o diálogo possível ?*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e Tecnologia.

LIGHTFOOT, Sarah. (1978). *Worlds Apart: Relationships between families and schools*. New York, Basic Books.

MAGALHÃES, Graça. (2007). *Modelo de Colaboração, Jardim – de - Infância/ Família*, Instituto Piaget.

MARCHÃO, Amélia. (1999). Formação inicial de educadores de infância para a creche. CADERNOS DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA. Publicações Trimestrais. Nº 52. Edições da A.P.E.I.

HORN, Maria. (2004). Sabores, cores, sons, aromas – a organização dos espaços na educação infantil. Artmed. Editora S.A.

MARQUES, Ramiro. (1993). *A colaboração escola/famílias*, in Revista Educação e Ensino.

MATOS, Manuela. (Abril, 2012). Apontamentos da disciplina Modelos Pedagógicos e Desenvolvimento Curricular de ESE de Setúbal.

MEDEIROS, Noé. (1997). *Lições de Direito Civil: Direito de Família, Direito das Sucessões*. Belo Horizonte: Nova Alvorada Edições.

MEIRIEU, Philippe. (1995). *A pedagogia entre o dizer e o fazer – a coragem de começar*. Sotero Editoração.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – *Jardim de Infância/Família – uma abordagem interactiva*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – núcleo de educação pré-escolar, 1994.

MIRANDA, Maria. (1998). *Artigo*. CADERNOS DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA. Publicações Trimestrais. Nº 62. Edições da A.P.E.I.

MOREIRA, Ana. (1999). *Jardim de Infância/Família – Interação precisa-se!*

OSTERRIETH, Paul. (1970). *A criança e a família*. Publicações Europa América. Lisboa.

RELVAS, Ana. (1996). *O clíco vital da família – perspectiva sistémica*. Porto: Edições Afrontamento.

PEREIRA, Rodrigo. (2003). *Direito de Família: uma abordagem psicanalítica*. Belo Horizonte: Del Rey.

PERRENOUD, Philippe. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

PERRENOUD, Philippe. (2000). *Novas competências para ensinar*. Porto Alegre, Artmed.

PIAGET, Jean. (1972). *Psicologia e pedagogia*. 2ª ed. Forense. S. Paulo.

POST, Jacalyn & HOHMANN, Mary. (2011). *Educação de Bebés em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 4ª Edição.

PORTUGAL, Gabriela. (1997). *Crianças, famílias e Creches - Uma abordagem ecológica da adaptação aos bebés à creche*. Lisboa. Porto Editora.

PROGRAMA de Formação de Educadores. (1998). A importância da educação. Volume IV, Capítulo 24. Pág. 2-4.

Projeto Curricular da sala de Creche - 2011/2012

Projeto Pedagógico – “O Cogumelo” – 2011/2012

SANTOS, Tânia, FERREIRA, Maria & FURTADO, Osvaldo. (1998). *Investigação. CADERNOS DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA*. Publicações Trimestrais. Nº 62. Edições da A.P.E.I.

SILVA, Ana. (1998). *Crescer na creche*. CADERNOS DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA. Publicações Trimestrais. Nº48. Edições da A.P.E.I.

SILVA, Pedro. (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.

SPODECK, Bernard & SARACHO, Olívia. (1998). *Ensinando crianças dos 3 aos 8 anos*. Porto Alegre: Edições Artmed.

VASCONCELOS, Teresa. (1997). *Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

VAYER, Pierre. (1994). *Princípio de Autonomia e Educação*.

VILARINHO, Manuel. (2000). *Políticas de educação pré-escolar em Portugal*. (1977 - 1997). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

VILLAS-BOAS, Maria (2001). *Escola e família: Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: ESE João de Deus.

VYGOTSKY, Lev. (1998). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

WALD, Arnaldo. (2002). *O novo direito de família*. São Paulo: Saraiva.

ZABALZA, Miguel. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Apêndices

Autobiografia

Chamo-me Ana Rita Vaz e tenho 23 anos de idade, desde pequena que a minha vida é feita de altos e baixos. Pontos positivos e negativos, como qualquer outra pessoa, já chorei e já sorri, cai e soube levantar-me.

Eu sempre achei que ser criança era ver que o mundo é feito de fantasias, sorrisos e brincadeiras, porque ser criança é isso mesmo, é comer algodão doce e pedir mais. Quando era pequena acreditava num mundo cor-de-rosa e cheio de pipocas. Podia ter muito pouco mais era feliz assim. Hoje uma pessoa quer sempre mais e nunca estamos plenamente satisfeitos com aquilo que já alcançamos. Quando surgiam obstáculos por mais pequenos que fossem eu tornava-me gigante perante eles, porque os obstáculos aos meus olhos eram sempre grandes.

Assim que fiz 3 anos os meus pais colocaram-me na Instituição “O Cogumelo” (situada em Setúbal) que ficava bem pertinho de casa.

No jardim-de-infância fiz amigos sem mesmo antes saber o seu nome, perdoava sempre tão mais facilmente do que consigo fazer agora. Eu tinha o dia mais feliz da vida todos os dias. Quando todos os dias me levantava e o objetivo era estar sempre de mãos dadas com a vida com a melhor das intenções. Chorei tantos dias, mas tantos mais sorri. Estar num sítio de que gostamos é sempre aceitar o novo e desejar o máximo e estar com pessoas que confiamos e nos sentimos protegidos ainda nos dá mais vontade de viver. A minha educadora questionava muitas vezes o seu saber, mas outras vezes educava-nos com todo o seu amor e intencionalidade.

Educar é não só questionar o que está errado, mas também o que está certo, porque podemos sempre melhorar. (Educadora Antónia)

Quando gostamos queremos ficar sempre ali naquele recanto, naquele espaço que transborda de felicidade e de magia e era assim que eu me sentia, feliz! Eu via magia em tudo, nunca via maldade, e acreditava no momento que presenciava com tudo o que ele me oferecia.

Hoje estou na outra face da moeda mas penso muito que quando era pequena também estagiei, passei por um estágio de constante aprendizagem e crescimento, quis buscar e descobrir verdades sem a “armadura” da dúvida. Relativamente aos dias de hoje, essa “armadura” já não está presente e as dúvidas surgem umas atrás das outras e quando menos espero elas voltam a surgir. Eu questiono tudo à minha volta e até mesmo a minha

existência, quero saber sempre mais, porque o ser humano é mesmo assim, quer sempre o que nunca pode ter ou o que é difícil de alcançar.

Educar alguém é isso mesmo, é estar sempre sem “armadura” é não ter um “escudo” de proteção, é estar desprovido de qualquer ajuda a não ser a do próprio educador. É ele que gere o mundo das crianças com quem trabalha, é ele que está sempre lá para elas, mesmo que elas não sintam da mesma maneira e que não vejam o educador dessa forma, era assim que eu olhava a minha educadora. Educar é isso mesmo, é pormos forças em tudo aquilo que fazemos mesmo quando não sabemos onde as procurar.

As coisas mudaram e eu entretanto cresci. Redescobri um novo sentido de amizade e as relações que fui criando, tinham um sentido maior de responsabilidade.

Quando somos crianças erramos e o melhor é que muitas vezes não assumimos os nossos erros. Hoje temos outras responsabilidades, assumimos compromissos e criamos laços afetivos. A vida muda e nós também, deixamos de pedir o que queremos com os olhos e passamos a pedir com as palavras. Hoje desejamos uma boa cama ao fim do dia quando antes detestávamos a hora de ir deitar.

Quando não temos preocupações perdoamos e anestesiemos a dor com uma dose de sabedoria genuína e peculiar.

Lembro-me agora dos meus dias passados ao ar livre, nos tempos livres procurava sempre os amigos para saltarmos à corda, para fingirmos ser outras pessoas e sermos transportados para o mundo da fantasia.

Era feliz nesses momentos, estava sempre alegre e os laços que eram criados, muitos deles ainda hoje perduram, porque amizades fortes ficam para a vida. Sorrimos e zangávamo-nos, mas logo de seguida fazíamos as pazes porque quando somos crianças andamos confiantes por caminhos difíceis e desconhecidos na ansia de desvendar mistérios. Quando somos pequenos acreditamos que tudo pode ser possível e tornado realidade.

Eu acredito ainda hoje que existe uma criança dentro de mim. Continuo a gostar de brincar, de sonhar de acreditar no impossível. Posso não saber nada e querer ter tudo. Ainda hoje não gosto de relógios e compromissos, apesar de saber que dependo deles. Ainda hoje ando sempre com muita pressa e muitas vezes tenho pouca paciência para o que não me faz feliz.

Devo tudo aquilo que sou a mim mesma, mas sem dúvida que foram os meus pais e avós que me proporcionaram tudo aquilo que sou hoje, deram-me uma vida estável.

Desejo ardentemente tornar-me numa mulher de sabedoria, como eles sempre sonharam que eu fosse. A vida não é fácil mas acredito que há sempre alguém que nos dá um “empurrãozinho” para que fique melhor.

Anexos

Entrevistas

Entrevista

Introdução

Esta entrevista tem como principal objetivo interpretar situações e desvendar possíveis estratégias para um envolvimento mútuo e seguro entre instituição/família. Para tal pede-se a colaboração das educadoras cooperantes de creche e jardim-de-infância, onde foram realizados os estágios académicos.

Este trabalho situa-se no âmbito do relatório final de Mestrado em Educação Pré-Escolar.

A entrevista fica sigilosa, sendo apenas para fins académicos.

Agradeço desde já a vossa colaboração!

Questões

I - O que é que pensa sobre o trabalho em parceria com as famílias?

II - Enquanto educadora, qual a sua opinião sobre a importância que o trabalho com as famílias tem na sua profissão?

III - O trabalho com as famílias, é um trabalho importante e que deve ser preparado com cuidado. O que é que este trabalho exige de si enquanto educadora?

IV - A instituição deve de alguma forma intervir no trabalho que é feito na sala, quando determinada situação possa não estar a resultar?

V - Os educadores em geral, estão sujeitos a algum tipo de constrangimentos por parte dos pais das crianças com quem trabalham. Os pais podem não estar disponíveis para determinada atividade, nunca vão a uma reunião, raramente aparecem ou visitam a instituição. Qual é a sua opinião relativamente à resolução deste tipo de problemas? Ou como podem ser solucionados?

VI - Geralmente quando os pais participam nas atividades que são propostas pela educadora, é gratificante ver-se que o trabalho que é desenvolvido com as crianças é de certa forma reconhecido. Na sua opinião, até que ponto este tipo de reconhecimento favorece a sua postura perante os pais das crianças?

VII - O que é que sente quando os pais a procuram para falar sobre os seus filhos? E qual o sentimento nutrido quando isso não acontece?

VIII - Procura os pais para falar? Ou de alguma forma ignora, deixando arrastar determinada situação com receio de ferir sentimentos?

IX - Enquanto profissional de educação, quais é que acha que devem ser as estratégias de cooperação entre instituição/família?

X - Dessas estratégias, existe alguma que se destaca das restantes, ou que para si tenha uma maior relevância no trabalho desenvolvido?

XI - Enquanto educadora, no trabalho que é realizado com as famílias, no que é que sente mais dificuldade?

XII - A questão da confiança entre família/instituição é um ponto importante, que nem todas as famílias estão preparadas para aceitar. Na sua prática o que é que considera ser importante para combater a barreira da desconfiança e fazer “desabrochar” as oportunidades de parceria?

XIII - Pensa ser realmente importante que os pais das crianças reconheçam de alguma forma o seu trabalho, ou será deveras muito mais enriquecedor, saber que são as crianças a tirarem partido desse trabalho?

XIV - Praticar uma comunicação aberta é um ponto-chave muito forte e interessante aquando se estabelecem parcerias entre educadores e pais. Pensa que de alguma forma este tipo de estratégia pode ser o ponto central do seu trabalho? Ou existe outro de maior destaque?

XV - As crianças apercebem-se de tudo ao seu redor, como acha que estas se sentem quando reparam que existem distanciamento entre a instituição e a família?

XVI - O educador trabalha *com* as famílias e não *para* as famílias, na sua opinião acha que é importante que o educador seja o “formador principal” deste tipo de cooperação?

XVII - Quando surgem conflitos, face à diversidade de experiências familiares e relativamente às práticas das educadoras, é importante estar ciente de que ambos podem discordar de vez em quando. Quando tal acontece, que tipo de abordagem utiliza para tratar os problemas em questão?

XVIII - O educador por norma, tem tendência a ser o “comandante” da sua sala e muitas vezes a intervenção dos pais nunca chega a passar da porta de entrada. Considera-se uma educadora ativa, na participação dos pais na sua sala, ou não permite que seja feito o contato direto?

XIX - *Qualquer que seja o encorajamento que os educadores dão aos pais para participarem, as relações resultantes destas experiências partilhadas fortalecem o laço tripartido estabelecido entre a criança, os pais e o educador.* (Post & Hohmann, 2011:356) Na sua opinião quem usufrui mais deste tipo de relações?

Educadora de Creche

I – O trabalho com as famílias é um trabalho caracterizado pela confiança e respeito mútuos, que incluem um constante dar e receber. Onde todos os intervenientes têm um interesse em comum, ajudar no crescimento e no desenvolvimento das crianças, apesar de muitas vezes ser um trabalho difícil de concretizar pelos obstáculos que também tem.

II – Na minha opinião, penso que trabalhar com as famílias é um trabalho que nos enriquece pessoalmente e profissionalmente, porque a família é o elo que liga a criança no contexto de creche e no contexto familiar. Prezo muito a existência de um clima onde predomine a cooperação entre nós e a família. Gosto que os pais participem nas atividades que realizo com os seus filhos e neste sentido é também importante porque os filhos sentem que mantemos uma boa relação com os pais.

III – Enquanto educadora exige de mim um grande poder de desdobramento e flexibilidade. É um trabalho moroso e que nem sempre se obtêm frutos por mais estratégias que sejam desenvolvidas. Os pais são difíceis de agradar e muitas vezes não valorizam o esforço que cada profissional faz na sua sala. Sinto-me de alguma forma desgastada, uma vez que muitas vezes esforço-me para apresentar-lhes diversas atividades que os filhos realizam e não obtenho reconhecimento por parte dos pais. Exige flexibilidade que muitas vezes os pais não conseguem cumprir e também sinto que não deve ser apenas o educador a ceder. Os pais têm que entender que é um trabalho difícil e que também tem que existir cooperação por parte deles.

IV – A instituição pode interferir claro, no entanto depende da situação que for, uma vez que deve ser o educador a gerir a sua sala e os problemas que possam existir com as famílias. A instituição só intervém se for uma situação de risco ou que necessite de ser abordada com a diretora.

V – Regra geral, os conflitos que ocorrem com os pais devem ser resolvidos, na minha opinião, no momento. Tento prestar atenção às situações que me preocupam em determinado momento, se vir por exemplo que existe algum pai que nunca veio a uma reunião, tento contactá-lo para que possa disponibilizar algum tempo para reunir comigo

numa hora que ambos possamos. Tento sempre ser sincera com os pais, quando ocorrem alguns problemas com as crianças na sala, podem cair magoar-se, ou magoarem outra criança. Nestes casos temos que tentar sempre apaziguar os pais e tentar mostrar sempre que as crianças não fazem por mal, porque são pequenas. Algumas vezes os pais não compreendem e é necessário por vezes falar com eles, particularmente sobre estas situações.

VI – Penso que quando os pais são convidados a participar nas atividades da sala ou da instituição, ficam entusiasmados e sentem-se muitas vezes orgulhosos com o facto de serem convidados. No entanto sinto que muitas vezes só aparecem quando são realmente chamados a intervir, por exemplo numa peça de teatro, no natal, carnaval ou outro tipo de eventos anuais. Sinto que se os pais gostarem das atividades, a empatia é diferente de outros pais que podem não gostar. Neste sentido sinto-me muitas vezes dividida porque não posso agradar a todos e o reconhecimento social é pouco visível. Penso que todas as educadoras gostam de ser reconhecidas pelas famílias, pelo trabalho que desenvolvem nas salas com os seus filhos e eu não sou exceção. Penso que o nosso dever é o de apoiar o desenvolvimento das competências básicas e o sentimento de pertença e de relação positiva com os outros, cultivar este sentimento com as famílias enriquece-nos enquanto profissionais de educação.

VII – Quando os pais me procuram para falar sobre alguma situação sobre os seus filhos, fazem-no geralmente de manhã ou ao fim do dia quando os deixam ou os vão buscar. Os pais atuais têm vidas tão atarefadas em que o tempo resume-se a escassos minutos ao final do dia.

Sinto que o fazem mais às segundas-feiras, geralmente para me comunicarem como correu o fim de semana, se dormiu bem, se ficou doente, se tem ou não que tomar algum tipo de medicação. O que muitas vezes acontece é que nos restantes dias o diálogo se resume a “bom dia”; “boa tarde”; “até logo”. Quando isto acontece sinto-me triste e o meu trabalho é desvalorizado.

VIII – Como já referi anteriormente, os conflitos devem na minha opinião, serem resolvidos na altura. O que por vezes acontece é que os pais nunca têm tempo para estarem na sala, ou para conversarem durante o dia. Tenho sempre folhas presenciais na sala para marcação de reuniões que os pais podem pedir para marcar uma hora durante o dia,

geralmente nas horas não letivas. Quando são situações que ocorrem na sala com os filhos, tenho por norma reportar aos pais se os vir no final do dia quando vêm buscar os filhos, ou se não os vir deixo o recado com uma das auxiliares da sala. Existem alguns pais que por outro lado, são persistentes consoante a situação e muitas vezes temos alguns desentendimentos, porque cada um tem as suas ideias. Mas tento não evitar falar nos assuntos que tenho que falar, seja nas reuniões coletivas, no dia a dia ou nas reuniões individuais.

IX – Penso que as estratégias para uma boa cooperação entre instituição/família e para que a relação funcione entre ambos os parceiros é criar um ambiente que seja acolhedor para as famílias, permitir que elas entrem na sala durante o dia se quiserem ficar em algum momento com os seus filhos, na hora de almoço, lanche, ou em alguma atividade. Tentar estabelecer um processo de inscrição centrado na família, porque geralmente os pais vivem emoções fortes por deixarem os seus filhos na creche e alguns podem encarar isso como algo que abala a intimidade construída em casa. E neste sentido antecipando os sentimentos dos pais e sabendo que ficam tristes, receosos, ansiosos, eu tento proporcionar às famílias o tempo e o apoio necessário para ganharem novamente o equilíbrio emocional. E neste sentido procuro fornecer-lhes toda a informação que precisam saber sobre as rotinas da sala, guia-los pela instituição, com os filhos. Deixa-los participar nos primeiros dias em alguns momentos da rotina diária. Tento também encorajar os pais a participarem nas atividades que desenvolvo na sala, desta forma também ajudo a construir um elo de ligação mais forte, ou pelo menos tento (risos).

X – Para mim, acho que o mais importante é fazer com que os pais participem nas atividades que são desenvolvidas tanto na sala como na instituição. Fazer com que os pais não participem apenas nos dias festivos, mas sim regularmente e espontaneamente. Os pais têm de se sentirem à vontade para entrarem na sala e conviverem com os presentes. Apesar de compreender que por vezes possam ter algum horário de trabalho que não lhes permite estar presente tantas vezes quantas seriam necessárias.

XI – Enquanto educadora, aquilo que sinto mais dificuldade quando trabalho com as famílias é que por vezes sinto que o meu trabalho não é reconhecido e que me esforço tanto para apresentar os produtos finais dos seus filhos e que muitas vezes os pais passam por eles á entrada onde geralmente são afixados e nem sequer param para olhar. É

complicado porque além de ser um trabalho moroso e difícil, exige sacrifícios de ambas as partes e os pais muitas vezes acham que a creche é apenas um depósito onde se colocam os filhos durante o dia enquanto eles trabalham. O trabalho que lhes é apresentado não é sequer muitas vezes comentado positivamente. Existem pais que me chegam a perguntar porque é que o filho não fez determinada atividade naquele determinado dia, pela qual eu respondo que não esteve presente, ou que não mostrou interesse em fazer. No entanto não quer dizer que se vá obrigar a criança a fazer só para dizer que todas as crianças fazem, porque isso não seria mostrar um trabalho produtivo, além de que as crianças não aprendem nem se desenvolvem assim. Se a criança não quer fazer não faz. Na instituição ninguém a obriga a fazer. E por vezes os pais não entendem isso, querem muitas vezes que os trabalhos sejam realizados, porque entendem que assim tem de ser. Não concordando com isso, é difícil muitas vezes manter uma relação positiva e cooperante com todos os pais, se eles não entendem o nosso trabalho.

XII – Para que exista confiança de ambas as partes, não só das famílias para com a instituição mas da instituição com as famílias, penso que antes de mais deve existir uma comunicação aberta, sincera, humilde e honesta. Devemos expressar com a maior clareza os nossos pensamentos e sentimentos, tentando sempre mostrarmo-nos amáveis para com as famílias. Acho que só assim nos podemos entender mutuamente. Muitas vezes é difícil, porque todos temos dias menos positivos e por vezes somos levados a dizer ou a fazer algo de que depois nos venhamos a arrepender, pelo que devemos ser o mais transparentes possível, nunca esquecendo dos cuidados que se devem ter quando falamos com as famílias.

XIII – Na minha opinião penso que é importante que os pais reconheçam o nosso trabalho, porque se trabalhamos com eles, eles também precisam reconhecer o nosso trabalho, da mesma forma que nós reconhecemos o deles enquanto principais educadores da criança.

XIV – Como referi anteriormente, este é um dos pontos em que mais tento apostar, mesmo sabendo que é um trabalho difícil e que nem sempre o consigo fazer enquanto educadora e pessoa.

XV – As crianças são as principais agentes interativas da sala. São com elas que desenvolvemos o nosso trabalho e são elas que apreendem tudo aquilo que é feito e dito na sala. Se houver possíveis desentendimentos com as famílias, as crianças naturalmente irão

sentir isso, mesmo que ainda não falem, sentem e depreendem que algo não está bem. Podem ficar mais agitadas, chorar, distanciar-se das atividades ficando mais a um canto, podem brincar sozinhas e não se juntam com as restantes crianças. Isso pode refletir-se também nas horas das refeições, algumas não comem ou fazem birras. Às vezes pensamos que as crianças não compreendem porque não falam ou não nos percebem mas elas percebem e o mais curioso é que isso se reflete nas suas atitudes durante o dia na sala.

XVI – Acho que o educador deve ser o formador principal sim, porque não querendo ser superior aos pais, o educador detém maiores conhecimentos do desenvolvimento da criança. E se é ele o gestor da sala, é ele que coordena as atividades, não menosprezando o envolvimento que os pais devem ter nas mesmas. Penso que o que quero dizer é que o educador deve ser um orientador nos pais na creche, o educador é um complemento da família.

XVII – Quando os pais ou educadoras discordam uns dos outros, é preciso encontrar um equilíbrio. Para que os conflitos sejam resolvidos é necessário que haja interesse em resolver os problemas que aparecem, de ambas as partes. Na minha prática tento ao máximo coordenar o trabalho instituição/família, para que seja melhor. Faço-o no sentido de implicar o mais que puder os pais no percurso educativo da criança. Acredito que um bom profissional de educação é aquele que consegue gerir o seu tempo com os pais e administrar um bom relacionamento com estes, em qualquer altura do dia e do ano.

XVIII – Tento sempre que os pais participem nas atividades da sala. Quando acho pertinente que sejam apenas realizadas atividades pelas crianças, afixo apenas os produtos finais dos seus filhos, explicando sempre a coerência e a pertinência das mesmas. No entanto lamento não ter uma maior participação por parte das famílias, ainda que esta, eventualmente, se refletisse ao nível da vontade de estar a par do que a criança já aprendeu. Mas infelizmente, vivemos numa sociedade em que os pais cada vez mais têm menos tempo para os filhos e, por isso, delegam nas pessoas todas que puderem a sua educação. E neste sentido sinto que não sou uma educadora mais ativa nesta participação porque da outra parte não existe essa atividade.

XIX – Na minha opinião quem usufrui mais deste tipo de relação são sem dúvida as crianças. Porque são elas que são o centro do nosso trabalho, é por elas que planeamos

atividades, que desenvolvemos parcerias com os pais, que fazemos questão que haja contato direto com todos os intervenientes. Quando estamos num momento de grande grupo no tapete, tentamos conversar com eles, porque todos os dias eles têm coisas para falar e para mostrar, coisas que trazem de casa, como um trabalho feito pelo pai ou alguma coisa que viram na televisão. Algumas vezes deixamo-los brincar e mostrar aos amiguinhos o que trouxeram, no entanto não são grandes explorações porque as crianças desta idade facilmente se dispersam. No entanto tento sempre trabalhar em equipa com os pais e com as auxiliares de sala de modo a promover uma melhor relação e de forma a criar condições de desenvolvimento das crianças nas diversas áreas. Mas para isso também considero que os pais necessitam de confiar de facto nas pessoas ou instituições a que entregam os seus filhos numa idade ainda tão vulnerável. Para terminar penso que é importante que a creche procure esbater os exageros de uma divisão artificial entre os que educam, os que limpam, os que cuidam, os que alimentam, de uma forma diretamente apreensível pelas crianças. Os pais pouco contribuem para incutir este sentimento de segurança pelo que cabe-nos a nós educadoras das instituições também sermos um pouco líderes, ou como tu referiste comandantes de sala para fazermos algo de produtivo durante o ano tanto com as crianças como com os pais.

Educadora de Jardim-de-Infância

I – Mais do que meros intervenientes no processo educativo, os pais são importantes parceiros na ação educativa. Na minha opinião o trabalho a desenvolver no jardim-de-infância não poderá ser visto como uma dissociação da família, mas como uma extensão/parceria com esta.

II – Penso que como educadora a parceria com a família é um complemento da ação educativa, com a qual se deve estabelecer uma estreita relação, de forma a favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo sempre em vista a sua plena inserção na sociedade como um ser autónomo, livre e solidário. É por isso importante que este seja um processo conjunto, onde a família não se abstenha de intervir no percurso de ensino dos seus educandos. Desta forma existe a necessidade de uma relação baseada na cooperação e na participação, uma vez que a instituição e a família trabalham para um objetivo comum: educar a mesma criança.

III – Eu aprecio muito trabalhar com as famílias. Ao longo do ano, promovo encontros e reuniões de pais, trocamos recados e conversamos. Tento ser sempre simpática para com os familiares das crianças e tento sempre recebe-los com disponibilidade, dando-lhes a atenção necessária para lhes permitir pô-los ocorrentes das graças, descobertas, das doenças, enfim, das situações que acontecem com a criança dentro e fora do jardim-de-infância. Exige de mim algum trabalho “de casa” como se costuma dizer (risos) de forma a tentar trazer sempre ideias inovadoras e giras para trabalhar tanto com as crianças como com os pais. É um trabalho exaustivo mas gratificante se pensarmos que são os pais os grandes impulsionadores das crianças e é com as famílias que trabalhamos, é com elas que desenvolvemos o nosso trabalho e é importante que as crianças sintam esse elo de ligação quando são formadas parcerias nos projetos que desenvolvemos com as crianças.

IV – Aqui no colégio, temos liberdade suficiente para gerirmos a nossa própria sala e o nosso grupo de crianças, o que acarreta também gerirmos o nosso grupo de pais. O colégio só intervém se as situações assim o exigirem, no entanto, sou sempre eu ou a auxiliar da sala a tentarmos resolver as nossas situações problemas. Contatamos a direção da instituição quando somente necessário, dependendo do caso de que se trata. Mas na minha

opinião penso que deve ser sempre o educador de sala a fazer a gestão desses problemas e deve ser ele a tentar resolve-los com os intervenientes.

V – Penso que neste ponto, cabe ao educador prevenir os conflitos adotando uma postura de antecipação dos mesmos. Acho que deve ser o educador a dar o primeiro passo e a encorajar a família a participar no trabalho da sala. Por exemplo no vidro da entrada da sala coloco expostos alguns projetos que as crianças realizam e muitas vezes os pais ficam tão entusiasmados com o trabalho dos filhos que querem também participar e nesse sentido trabalho para procurar estratégias de forma a que consiga integrar sempre as famílias nos trabalhos que desenvolvemos na sala, na leitura de histórias por parte dos pais, descreverem a sua profissão consoante o trabalho que estamos a desenvolver e a pertinência. Se vir que algum pai está a participar pouco ativamente procuro incentivá-lo, tento perceber os seus interesses de que forma posso chegar até eles, a sua disponibilidade e assim conjugar conflitos com estratégias para ultrapassá-los.

VI – Penso que enquanto educadora, essa questão não se aplica, porque não acho que os pais precisem reconhecer o nosso trabalho para nos sentirmos valorizadas, nem muito menos acho que a minha postura varia perante os pais, consoante a relação que tenho com eles. Cada uma é diferente, uns são mais afetivos, emocionais, outras pessoas mais distantes, o que não significa que a minha postura seja diferente com estes pais. O que acontece é que a maneira de chegar até eles é diferente, e isso enquanto educadoras é que requer de nós termos uma boa formação e ética. No entanto acho que se a família de cada criança se sentir valorizada e compreendida, mais facilmente se envolverá no dia-a-dia do jardim-de-infância e partilhará o que sabe sobre as suas origens e tradições e outros aspetos da sua vida.

VII – Quando os pais me procuram para falar sobre os filhos, falo abertamente com eles sobre qualquer questão. Como já referi tento manter sempre a mesma postura com qualquer família. Quando os pais não o fazem não me sinto mal por isso. Os pais só falam quando sentem necessidade de o fazer, ou nós aqui no colégio. Quando existe necessidade de falar com os pais com mais frequência é geralmente no início do ano letivo, nesta altura, é natural que surjam questões por parte das famílias, questões essas que exprimem sentimentos, expectativas, emoções e muitas dúvidas. Mas eu não me sinto nada constrangida se algum dos pais não falar comigo por qualquer motivo. Temos que saber

respeitar o espaço de cada família e interagir nas alturas que acharmos mais apropriadas para o fazermos.

VIII – Sim, sem dúvida alguma. Sempre que alguma situação, dentro e fora da sala, mereça ser transmitida aos pais, essa informação chega sempre até eles. Independentemente de existirem pais menos recetivos, tudo aquilo que se passa dentro da sala é da nossa responsabilidade por isso cabe-nos sempre a nós transmitir tudo não só de bom que acontece mas também de mau.

Quando alguma criança cai, se aleija ou alguém a magoa, ou seja por que circunstancias forem é meu dever informar as famílias. E se defendemos a interação com as famílias e a sua integração na instituição não encaro a relação entre a família e a escola como que uma condenação, propriamente, mas antes, como algo benéfico e, característico da sociedade de hoje.

IX – Penso que as estratégias para uma boa cooperação entre instituição/família e para que existam uma relação forte e vinculativa entre ambos os intervenientes é necessário criar um ambiente que seja antes de mais acolhedor para as famílias.

Antes do ano letivo começar e sempre que é necessário e possível os pais são chamados a colaborar. Os pais são convidados a visitar a instituição antes da integração da criança. Quando é feita a ficha de abordagem de cada criança, eu faço sempre questão de fazer uma visita guiada à instituição com os pais das crianças, mostrando-lhes cada canto “da casa” (risos) tentando o mais possível dar a conhecer as instalações, os meus objetivos de trabalho e aquilo que se pretende com cada dia.

Acho que é muito importante criar um alicerce forte logo desde início com os pais e acima de tudo mostrar-lhes segurança e objetividade com o nosso trabalho. Os pais interessam-se pelo bem-estar e pela aprendizagem dos seus filhos, ao contrário do que muitas pessoas possam pensar. O que acontece é que muitas vezes não existem quem lhes explique devidamente como é que isso se processa, e o que se sucede é que acabam por cair numa rotina, “do deixar de manhã e ir buscar à tarde”.

Por isso tento reforçar todos os dias a importância do nosso trabalho enquanto educadora. Não existe apenas um entra e sai da sala. Existe todo um mecanismo que vem de trás e seguramente afirmo que se existir uma ligação desde princípio entre os pais e as crianças, muito mais facilmente se chama os pais a colaborar com a instituição diariamente.

X – Como referi na questão anterior, a maior estratégia para que exista uma relação forte entre instituição e família é construir boas bases para que essa relação funcione. É como construir um barco, não se pode colocar o motor a trabalhar sem o barco construído primeiro, por isso é muito importante criar bases que sustentem esse motor. Depois do barco construído a maior estratégia é continuar a trabalhar com os pais diariamente, levando-os não só a participarem nos eventos festivos da sala ou da instituição como também dar a conhecer o trabalho diário dos seus filhos, a sua evolução nos trabalhos da sala.

XI – No trabalho que é realizado com as famílias o que sinto mais dificuldade é existirem alguns pais que quando são convidados para os dias festivos da instituição ou mesmo alguma atividade da sala, simplesmente nunca vêm. Enquanto educadora isso é o que deixa mais frustrada porque estamos a falar dos “nossos filhos não é?”, quer dizer, acho que é tudo uma questão de bom senso. Podemos não assistir a uma atividade ou a uma festa, mas tentamos estar presentes sempre que podermos. Neste sentido torna-se difícil conseguir criar um diálogo entre as famílias, porque simplesmente nunca estão disponíveis. E apesar de ser com as crianças que trabalhamos, elas sentem mais que nós quando os pais não estão presentes ou quando não valorizam o seu trabalho.

XII - Para que exista uma maior confiança entre famílias e instituição e vice versa e para que se criem novas oportunidades de parcerias penso que antes de mais e independentemente de quanto se sabe sobre as crianças e sobre o que se adquire na formação profissional, deve-se apresentar sempre uma postura, pensamentos e sentimentos de uma maneira amável e pensada. Este é um passo importante para que se deixe “desabrochar” novas parcerias.

XIII – Não, na minha opinião não são os pais que têm que reconhecer o nosso trabalho, somos nós mesmos. Se não reconhecermos nós mesmos as nossas falhas e os nossos pontos fortes, não podemos avançar com o nosso trabalho. Não temos que esperar que alguém reconheça aquilo que fazemos diariamente. A melhor recompensa que um educador pode ter é quando o seu trabalho se torna gratificante para a criança, é quando olhamos e vemos a criança a evoluir na sua aprendizagem. É olharmos para um início de

um ano letivo quando ela (a criança) nos é colocada à frente e vemos todo um processo de aprendizagem a evoluir continuamente.

XIV – Sem dúvida que praticar uma comunicação aberta com os pais torna-se um ponto-chave muito importante no trabalho que é desenvolvido com eles. Se não existir um diálogo aberto que fomente esta ligação entre os pais e a instituição então o nosso trabalho não podia avançar.

XV – Naturalmente que se sentirão tristes mas o que acontece é que elas são observadoras natas e questionam tudo à sua volta e ao contrário de muitos adultos dizem tudo o que lhes vem á cabeça na hora (risos) e muitas vezes quando chegam à sala perguntam logo porque é que estamos tristes, ou porque é que os pais não entram na sala, todas estas questões fazem dissipar logo algum distanciamento que possa existir entre a família e a instituição, mesmo que este não seja propositado ou intencional, porque muitas vezes os pais não têm disponibilidade horária.

XVI – Penso que não deve ser o formador principal mas sim o impulsionador desde tipo de cooperação. O educador não pode esperar que sejam naturalmente os pais a iniciarem um trabalho de parceria, este deve ir ao encontro das famílias, dos seus interesses, então aí sim avançar no trabalho de campo, explorar esses interesses, as necessidades das famílias, tentar perceber as dificuldades, facilidades de cada uma e procurar uma forma de chegar até elas e que elas (as famílias) cooperem com a instituição, em todo um trabalho, cuja parceria está em primeiro plano.

XVII - Todos os pais e educadores têm as suas divergências, como é natural. No entanto o ponto-chave é saber ultrapassar as barreiras que criam estas divergências, sejam elas duma das partes ou de ambas. Pais e educadores não podem estar de “costas voltadas” quando o seu “instrumento de trabalho” são as crianças. Há que saber encontrar formas de colmatar os problemas que surgem no dia-a-dia. E como referi anteriormente uma das melhores formas para o conseguir é praticar um diálogo aberto e simples. Tem que existir muita humildade da parte do educador, na minha opinião, e se na nossa base de trabalho com as famílias estiver sempre implícito o sentido de humildade, facilmente se consegue ultrapassar divergências e controvérsias, que sem dúvida fazem parte deste trabalho.

XVIII – Eu penso que mais facilmente são as crianças os “comandantes” da minha sala do que propriamente eu enquanto educadora (risos). São eles que sugerem ideias para o trabalho que pode ser feito na sala, eu costumo dizer que sou apenas a mediadora dessas ideias, gerindo apenas aquilo que elas têm para me oferecer. Como é de esperar, no dia-a-dia na nossa prática nem sempre funciona assim. E quanto à questão de os pais poderem ou não terem a sua opinião relativamente ao trabalho que é feito dentro e fora da sala, naturalmente que sim. Os pais têm todo o direito de expressarem a sua opinião sobre tudo o que se passa na sala. Os pais também são observadores e muitas vezes podem captar pormenores que escapam ao nosso campo de visão e serem uma mais-valia para o trabalho que é desenvolvido. Noutros casos podem ser apenas opiniões, ideias ou pontos de vista que até podem nem ser postos em prática, mas são claramente ouvidos.

XIX – São sem dúvida as crianças que usufruem mais deste tipo de relações, ou pelo menos assim deveria ser (risos). O trabalho que é desenvolvido pelo jardim-de-infância não deve ser visto como uma dissociação da família mas como uma extensão e uma parceria com esta. É importante que seja um processo conjunto, que a família não se abstenha de intervir no percurso de ensino dos seus educandos, por isso esta relação tripartida baseia-se na cooperação e participação, uma vez que tanto a instituição como a família têm um objetivo comum, educar a mesma criança. Acredito que os laços criados entre as instituições e as famílias das crianças servem para criar uma aprendizagem mais efetiva, significativa, com sentido, na interação íntima como a realidade, desenvolvendo o espírito de descoberta e fomentando a sociabilização das crianças.